

Spidermankjole!

- en diakron sammenligning av kjønnets betydning i barns relasjoner i to kvalitative barnehagestudier

Rasmus Glærum Kleppe



Masteroppgave i pedagogikk

Allmenn studieretning

Pedagogisk Forskningsinstitutt

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2009

SAMMENDRAG

TITTEL:

Spidermankjole! - en diakron sammenligning av kjønnets betydning i barns relasjoner i to kvalitative barnehagestudier.

AV:

Rasmus Glærum Kleppe

EKSAMEN:

Master i pedagogikk

Allmenn studieretning

SEMESTER:

Vår 2009

STIKKORD:

Barn, kjønn, historisk sammenligning, sosiokulturell læringsteori

Problemområde

Denne oppgavens sentrale målsetting er å undersøke hvordan barn vokser opp som sosialt og psykologisk kjønnede individer. I utgangspunktet skulle problemstillingen belyses gjennom en empirisk kvalitativ undersøkelse. Gjennom inspirasjon fra paraplyprosjektet ”Nye kjønn, andre krav” ved Senter for Tverrfaglig Kjønnsforskning og møte med Sigurd Berentzens mastergradsavhandling i sosialantropologi fra 1967 ”Kjønnskontrasten i barns lek”, ble en endringsdimensjon tilføyet studien. Motivasjonen for tilføyelsen er at en historisk sammenligning kan bidra til å belyse nåtiden og dermed relevante sider ved problemstillingen. Oppgavens problemstillinger er:

Hvordan får kjønn betydning i en gruppe barnehagebarns relasjoner, både barn imellom og mellom barn og ansatte?

Hvordan har betydningen av kjønn endret seg siden 1960-tallet med utgangspunkt i en sammenligning av to grupper barnehagebarn?

Metode/Kilde

En kontekstualisert og kritisk lesning av Berentzens avhandling danner grunnlaget for en diakron sammenligning med kvalitative data innhentet i 2008. Den kritiske lesningen danner også utgangspunkt for denne oppgavens metodiske og teoretiske grunnlag. Metoden for å innhente kvalitative data om barns relasjoner i 2008 er et tre ukers feltarbeid i en barnehage.

Den kritiske lesning kontekstualiserer først avhandlingen i forhold til en generell utvikling av kjønnsforskningsfeltet. Berentzens avhandling har et annet utgangspunkt enn kjønnsforskning i dag, men den har likevel beholdt en sentral posisjon. Dette ses i sammenheng med Berentzens banebrytende metodiske og teoretiske forståelse og anvendelse knyttet til begrepene ”barnekultur” og ”aktørperspektiv”. En nærmere undersøkelse viser at den statiske og entydige kjønnskontrasten i Berentzens studie valideres av gjennomgående, internasjonale funn i senere kjønnsforskning og ender i det som etter hvert ble en ”to-kulturforståelse” av barns kjønn: At gutter og jenter langt på vei utvikler og lever i to adskilte og forskjellige kulturer.

Videre undersøkes det hvordan kjønnsforskningen har utviklet seg frem til i dag.

Undersøkelsen ender med å redegjøre for poststrukturalismen, med særlig fokus på begrepet ”å gjøre kjønn” som utviklet blant annet av Candace West & Don H. Zimmerman og Judith Butler.

Oppgavens videre drøfting består i hvordan en performativ forståelse av kjønn kan nyttiggjøres og videreutvikles. Et forslag går i retning av å trekke inn læringsteori, og hvordan barn ”lærer kjønn”. Berentzens sentrale teoretisering knyttet til barns samhandling tar utgangspunkt George H. Meads sosialbehavioristiske læringsteori. En videreføring innebærer å drøfte Meads begrepsapparat innenfor rammene av sosiokulturell læringsteori i tradisjonen etter Lev Vygotsky. Forslaget til hvordan kjønn læres, utvikles gjennom begreper som internalisering, lek, intersubjektivitet og mediert handling og sentrale teoretikere er James Wertsch, Erling Lars Dale og Stein Bråten.

Den generelle samfunnsutvikling, med særlig fokus på barn og barndomsforståelser, undersøkes med utgangspunkt i noen faktiske forhold i de to empiriske studiene, samt generelle sosiologiske endringer og teori knyttet til såkalt post- eller senmodernitet. Analysen består i å undersøke betingelsene for læring av kjønnsnormer, om betingelsene eventuelt har endret seg og hva slike endringer kan ha å si for mulighetene for å ”lære kjønn”.

Konklusjoner

Kjønn får betydning i barns relasjoner på forskjellige måter i observasjonene fra 2008 og i Sigurd Berentzens avhandling fra 1967, og det antas at ”tokulturforståelsen” kan nyanseres. Først og fremst er jenter og gutter mye sammen, vellykket og over tid, i observasjonene fra 2008, noe som aldri skjer i 1967-studien. Samtidig leker gutter ofte to og to og jenter leker noen ganger i store grupper, samværsformer som gjerne er forbundet med det ”motsatte” kjønn i senere forskning og som heller ikke er rapportert om i Berentzens studie. En sentral forskjell mellom de to studiene er graden av ”forskjellighet” og mangfoldighet innad i barnegruppen. Barnekulturen fra 1967-studien fremstår som svært konform og forskjellighet eller avvik fra det normative blir raskt korrigert, gjerne i form av hån eller annen aggresjon. Forholdet mellom jentene og guttene er også preget av avstand, tabu og særlig konfrontasjon og aggresjon fra guttenes side. En del av det samme kommer til syne i observasjonene fra

2008, men generelt er forholdet mellom jentene og guttene i større grad preget av jevnbyrdig og inkluderende samvær. Barnekulturen kan også generelt beskrives som mer raus overfor forskjellighet. Læringsteorien fremhever hvordan kjønnede kulturelle betingelser blir en del av barnas handlingsrepertoar gjennom observasjon og bruk, samtidig som ”forskjellighet” gir mulighet for å kontrastere egne forståelser av gitte kjønnede betingelser. Altså en mulighet for refleksjon og selvregulering. Det konforme ved barnekulturen og særlig det noe tabubelagte ved kjønnskontrasten i studien fra 1967 reduserer muligheten for slik refleksjon blant barna. Dermed har barna andre betingelser for å lære kjønn i observasjonene fra 2008.

Avslutningsvis blir disse lokale endringene forsøkt sporet og generalisert i teoretiske begreper som ”institusjonalisering”, ”barnesentrertthet” og ”refleksivitet” som kjennetegn på barndom i dagens Norge. De ansatte i barnehagen og deres pedagogikk samt massemedia tolkes som synlige autoriteter i barns liv i observasjonene. Disse tolkes også som ”representanter” for storsamfunnet, nåtidens Norge og dets oppfatninger og forventninger til barn. En analyse av disse sentrale autoritetene i barnas liv antyder at institusjonalisering og barnesentrertthet blant annet innebærer noen forestillinger om risiko som blir stående noe paradoksalt til samtidige forventninger om refleksivitet og selvstendighet. Mer konkret handler dette blant annet om en høy grad av kontroll, kombinert med en relativt ”kjønnsnøytral” forventning til gutter og jenters sosiale kompetanse. Særlig fokuserer de ansatte på barnas omsorgsevne og evne til selv å løse konflikter. Samtidig antyder noen funn at de samme autoritetene, både de ansatte og massemedia, noen ganger fremstår som sterkere formidlere av kategoritenkning og kjønnsstereotyper enn barna. Den åpne og kreative barnekulturen i observasjonene fra 2008 fremstår dermed noen ganger på tross av de ansattes og ”storsamfunnets” mulige tokulturforståelse. De moderne kompetansekrav til refleksjon, individualisering, kommunikasjon og relasjon/intimitetsevne som personalet formidler, ”overskrider” en tradisjonell kjønnsdikotomi. Samtidig ”henger” noen kjønnsstereotyper igjen i personalets kommunikasjon til barna og disse styrkes av media/kommersielle produkter. Slik oppstår både en viss ”dissonans” mellom barnekulturen og de ansattes og storsamfunnets forventninger til barna, og *samtidig* en viss tvetydighet i de ansattes og storsamfunnets kommunikasjon med barna.

Takk til barn, ansatte og foreldre i informantbarnehagen for tillit og åpenhet, Harriet Bjerrum Nielsen for engasjert og lærerik veiledning, "Skolegruppa" i forskningsprosjektet "Nye kjønn, andre krav" for å inkludere meg, Sunniva Opsahl for korrekturlesing og takk til foreldrene mine for gjennomlesing og all mulig støtte.

Til Annchen og Sturla

- i kappuru da to omoymas

Innhold

INNHold	1
1. INNLEDNING	5
1.1 PROBLEMSTILLING	7
1.2 DOKUMENTASJON AV ENDRING	7
1.3 OPPGAVENS STRUKTUR	9
1.4 AVGRENSNINGER	10
2. METODE	11
2.1 HISTORISK FORSKNING	12
2.1.1 Kildekritiske prinsipper.....	12
2.2 SIGURD BERENTZENS UTVALG, METODISKE VALG OG BETRAKTNINGER	13
2.3 HVORDAN FÅ INNSIKT I BARNES LIV?	15
2.4 FELTMETODIKK	16
2.4.1 Adgang til egne informanter	17
2.4.2 Utvalget.....	18
2.4.3 Metodisk grunnlag for observasjon og fortolkning.....	19
2.4.4 Tidspunkter for observasjon.....	20
2.4.5 Observasjon, observatørrollen og eksempel på et etisk dilemma	21
2.5 STUDIENS KVALITET	23
2.5.1 Innsamling og analyse av kilde og observasjonsdata	24
2.5.2 Observasjonenes pålitelighet	25
2.5.3 Studiens validitet.....	26
2.5.4 Generalisering	27

3. "KJØNNSKONTRASTEN I BARNS LEK" – SIGURD BERENTZENS FORTOLKNINGER OG KONKLUSJONER.	29
3.1 BARNEHAGENS "ØKOLOGI"	29
3.2 DE RØD OG DE BLÅ	30
3.3 REGELMESSIGE TREKK VED ADFERD OG STRUKTUR	31
3.3.1 Jenters åpningsfase ute	31
3.3.2 Gutters åpningsfase ute	32
3.3.3 Generelt om åpningsfasen	32
3.3.4 Særtrekk ved jentenes lek	33
3.3.5 Særtrekk ved guttenes lek	34
3.4 FORHOLDET MELLOM GUTTER OG JENTER	35
3.5 SAMLINGSTUND, MÅLTID OG TUR	36
3.6 DE ANSATTE	37
3.7 ANALYSEN	38
4. ENDRINGER I TEORETISK FORSTÅELSE AV KJØNN OG BARN	40
4.1 TEORI OM KJØNN	40
4.1.1 Kjønnforskning i et historisk perspektiv	41
4.2 BERENTZENS TEORETISKE BEGREPER	43
4.3 BARN OG BARNDOM	44
4.4 FORSTÅELSE AV BARN I FORSKNING.	45
4.5 BARN I KJØNNSFORSKNING	47
5. NYERE PERSPEKTIVER PÅ BARN OG KJØNN: PERFORMATIVITET OG LÆRING	52
5.1 DISKURS, SUBJEKT OG ERFARING	52
5.2 HVORDAN SYNLIGJØRE SUBJEKTET I PERFORMATIVITETSTEORI – ET FORSLAG	53

5.3	ET LÆRINGSPEKSTIV	54
5.3.1	<i>Internalisering</i>	55
5.3.2	<i>Lek</i>	57
5.3.3	<i>Intersubjektivitet</i>	58
5.3.4	<i>Medierte handlinger</i>	60
5.3.5	<i>Oppsummering</i>	62
6.	BARNDOM I ENDRING	63
6.1	TEORIER OM SENMODERNITET	63
6.2	FORELDRE OG BARN I DET SENMODERNE.....	64
6.3	BARN SOM FORBRUKERE.....	67
6.4	BARNEHAGEN PÅ 1960-TALLET	68
6.5	BARNEHAGEN PÅ 2000-TALLET	69
6.6	AVSLUTNING	71
7.	KJØNN I BARNS RELASJONER I DAG – FORTOLKNINGER OG ANALYSE AV ET FELTARBEID	74
7.1	GRUPPER OG PAR – STRUKTURELLE GJENTAGELSER OG VARIASJONER I BARNS LEK I SAMMENLIGNINGEN AV DE TO STUDIENE	75
7.1.1	<i>En dobbeltsjekk</i>	77
7.1.2	<i>Store jentegrupper</i>	78
7.1.3	<i>Guttepar</i>	80
7.1.4	<i>Blandede grupper med "jenteinnhold"</i>	83
7.1.5	<i>Blandede grupper med "gutteinnhold"</i>	84
7.1.6	<i>Blandede grupper med "nytt innhold"</i>	87
7.1.7	<i>Blandede par</i>	88
7.1.8	<i>Avslutning</i>	89

7.2	BARNES RELASJONER	91
7.2.1	<i>Den avventende oppstarten</i>	<i>91</i>
7.2.2	<i>Den direkte oppstarten</i>	<i>94</i>
7.2.3	<i>Når inntoningen ikke fungerer: Harde og myke konfrontasjoner.</i>	<i>96</i>
7.2.4	<i>Guttebord, jentebord og den beryktede "rekk-opp-hånda-leken" - om fysiske gjenstander som får kjønnede egenskaper.</i>	<i>101</i>
7.2.5	<i>"Det er noen som gråter!" – om omsorg blant barn.</i>	<i>106</i>
7.2.6	<i>Røffe prinsesser og danseshow med gutta.</i>	<i>109</i>
7.2.7	<i>Avslutning.....</i>	<i>112</i>
7.3	FORHOLDET MELLOM BARN OG ANSATTE (OG STORSAMFUNNET)	113
7.3.1	<i>En femininisert institusjon.....</i>	<i>113</i>
7.3.2	<i>Barnesentrerthet i institusjonen</i>	<i>115</i>
7.3.3	<i>De ansattes forventinger til barnas sosiale kompetanse</i>	<i>116</i>
7.3.4	<i>Tuppen, Lillemor og rabagaster – stereotypier og kategorier i de ansattes språkbruk.</i>	<i>118</i>
7.3.5	<i>Det performative repertoar formidlet gjennom produkter og massemedia.</i>	<i>121</i>
7.3.6	<i>Avslutning.....</i>	<i>122</i>
8.	OPPSUMMERING OG KONKLUSJONER	124
	KILDELISTE	129

1. Innledning

Det er måltid i barnehagen:

”Lunspakken blir spist i arbeidsrommet. [...] Barna kommer stadig med utrop av typen: ”Alle som har rød tallerken er grei”. Straks et barn kommer med et slikt utrop tar de andre etter. De som har grønn tallerken sier: ”Alle som har grønn tallerken er grei”. Hvis dette blir sagt av en pike, og hun ser at gutter også har grønne tallerkener, retter hun det til: Alle som har grønn tallerken og er pike er grei”. [...] Etter hvert som en slik opptatthet hos barna varer, blir deres adferd mer og mer hektisk. [...] Lærerinnene forsøkte å stoppe slike episoder. (”Hold opp, alle er greie”) (Berentzen 1980:79)

Under hele måltidet har Maren (4) styrt en ”rekk-opp-hånda-den-som-likes”-lek ved sitt bord. Barn ved andre bord deltar også med håndsopprekning [...] Gjennom måltidet øker Marens stemme og det virker som hun etter hvert finner et tema som hun leker med. Hun veksler mellom å presentere typiske gutteting og jenteting og noen ganger blander hun: ”Rekk opp hånda den som liker kjole! ... Rekk opp hånda den som liker Spiderman! ... Rekk opp hånda den som liker Spiderman-kjole!”[...] Når hun blander slik, blir det allmenn forvirring, særlig blant guttene og Maren smiler og ler. De voksne er ikke helt komfortable med leken men ingen griper helhjertet inn for å stoppe den (Egne feltnotater fra august 2008).

Disse to episodene er hentet fra to barnehagestudier gjort med 41 års mellomrom. Den første episoden er hentet fra Sigurd Berentzens magistergradsavhandling i sosialantropologi, hvor feltarbeidet ble gjort i en barnehage i Bergen i 1967. Den andre episoden er hentet fra mine egne feltnotater gjort i en barnehage i Oslo i 2008. Episodene er nesten utrolig like med tanke på at observasjonene er gjort med førti års mellomrom, av to ulike personer, i to ulike barnegrupper, i to ulike byer. Barna leker den samme leken og kjønn har en fremtredende betydning i leken. Jeg ønsker å undersøke nærmere hvordan en analyse av slik samhandling kan fortelle noe om kjønns sosiale betydning blant barn. Samtidig er episodene ikke *helt* like. Det har fått meg nysgjerrig på hva en sammenligning med en tilsvarende analyse gjort for førti år siden kan fortelle om endring av kjønns sosiale betydning blant barn og i samfunnet for øvrig.

Å interessere seg for kjønn og likestilling i Norge i 2008 kan føles ensomt i blant. Den utbredte oppfatningen er at i Norge har gutter og jenter, kvinner og menn like muligheter og likestillingskamp hører fortiden til. Dette underbygges av overskrifter som ”Norge er verdensmestre i likestilling” i Aftenposten 12.11.08. Overskriften baserer seg på rapporten

”The Global Gender Gap” produsert i et samarbeid mellom Harvard University, Berkely University og World Economic Forum. Rapporten viser at på områder som økonomisk deltakelse og muligheter, utdanningsnivå, politisk representasjon og helse og forventet levealder ligger norske kvinner på verdenstoppen. Men likestilling handler ikke lenger bare om kampen for kvinners rettigheter. Nye samfunnsutfordringer som kan knyttes til kjønn har nådd allmennhetens oppmerksomhet de siste tiår. Blant annet handler dette om at Norge har et av Europas mest kjønnsdelte arbeidsmarkeder og denne situasjonen blir gjerne referert til som ”det norske likestillingsparadokset” (Birkelund og Petersen 2005:126). Dette dreier seg blant annet om yrkesvalg. Det er få kvinner i næringsliv, høyrisikoyrker og toppledelse (Håland og Daugstad 2003). Samtidig finnes det svært få menn i omsorgsykker som gamlehjem, sykehus og barnehager. Andelen menn i norske barnehager er kun 9,6 prosent (Hollås 2006). Gutters sviktende prestasjoner og adferdsproblemer i skolen (Fylling 2000) og at menn topper alle voldsstatistikker, både som voldsutøvere og ofre er også likestillingsutfordringer som dukket opp i norsk offentlighet mot slutten av 90-tallet (Levekårsundersøkelsen 2004, Haaland m.fl. 2005). Likestillingsbegrepet har slik sett fått et utvidet innhold.

Norge er uten tvil et mer likestilt samfunn i 2008 enn hva det var da Sigurd Berentzen gjorde sine observasjoner og fortolkninger i 1967. Men hvordan kan Norge fortsatt stå ovenfor såpass åpenbare likestillingsutfordringer? Norge er i endring, men hva består endringen i? Dette er omfattende og komplekse spørsmål som krever omfattende og komplekse svar og jeg har verken ambisjoner eller håp om å legge ”hele puslespillet”. Men jeg kan kanskje bidra med noen biter til puslespillet. På disse bitene vil det være bilde av de aller yngste blant oss. Kjønnssosialiseringen starter i dét vi blir født, i ultralydens tid faktisk *før* vi blir født. Det første vi spør de nybakte eller vordende foreldre om er: ”Er det gutt eller jente?” og statistikk viser altså at selv i et moderne demokratisk samfunn får svaret på dette spørsmålet store konsekvenser. Vårt kjønn vil få stor betydning for sosiale muligheter og begrensninger gjennom hele livet. Og mitt anliggende er altså hvordan kjønn får betydning i livets startfase.

1.1 Problemstilling

Det overordnede fokus for min studie er:

Hvordan får kjønn betydning i en gruppe barnehagebarns relasjoner, både barn imellom og mellom barn og ansatte?

Målet med min studie er sammenfallende med Ragnvald Kallebergs (2006) beskrivelse av målet med feltforskning: Å få en virkelighetsnær forståelse av mennesker på deres egne premisser. (Kalleberg 2006:8). I mitt tilfelle er det snakk om å få innsikt i barns relasjoner og samhandlingsprosesser. Feltmetodikk og innsamling av ”kvalitative” data i ”naturlige situasjoner” er derfor den metoden jeg anvender i min studie. Og en *barnehage* er en god arena for å gjøre dette. De kvalitative data fra barnehagen vil jeg også forsøke å sette i en videre sammenheng: Kan en gruppe barnehagebarns relasjoner knyttes til en mer generell samfunnsmessig utvikling? Tidlig i mitt arbeid med denne problemstillingen fikk jeg anledning til å delta på paraplyprosjektet ”Nye kjønn, andre krav” ved Senter for tverrfaglig kjønnsforskning, Universitetet i Oslo. Prosjektet består av en rekke delprosjekter på mastergrads-, doktorgrads- og postdoc-nivå som alle har oppvekst og kjønn som fellesnevner og prosjektets mål skisseres blant annet slik:

”The goal of the project is to provide new and updated knowledge about gender norms and gender practices among children and young people growing up in present-day Norway,[...]. How can we understand the relation between changes in gender and changes in the requirements of skills and competence of citizenship in the Norwegian society today? ” (Nielsen 2007:2)

Min studie har utviklet seg innenfor rammene av dette paraplyprosjektet.

1.2 Dokumentasjon av endring

Ved å gjøre observasjoner i en barnehage vil jeg sannsynligvis få innsikt i kjønns betydning i barns liv og relasjoner. Men hvordan kan en slik innsikt knyttes til en mer generell samfunnsutvikling? Gjennom mitt møte med Sigurd Berentzens studie fra 1967 ”Kjønnskontrasten i barns lek” (1980) fikk jeg ideen om at en historisk sammenligning kunne gi et grunnlag for å diskutere samfunnsendringer. Den valgte studien er Berentzens magistergradsavhandling i sosialantropologi, hvor han gjorde et halvt års feltarbeid i en

barnehage i 1967. Avhandlingen har en sentral posisjon i forskning knyttet til kjønn og barn i Norge og den inspirerer og utfordrer på flere nivåer (Lidén 2005:29)¹. Vel så viktig i denne sammenhengen er at Berentzens utvalg, metode og teorigrunnlag gjør en sammenligning mulig og plausibel. Til særlig inspirasjon trekker han selv frem verdien av sammenligning:

”Hvis en så kunne sammenligne det foreliggende studie med studier gjort innenfor lignende og innenfor kontrasterende kontekster, skulle en oppnå en mer helhetlig og dekkende forståelse av barn som sosiale personer” (Berentzen 1980: v)

Jeg tar Berentzen på ordet og vil i mitt arbeid forsøke meg med en diakron sammenligning: En lignende studie i en lignende kontekst innenfor en annen tid. Tilleggsfokus for min studie vil være, med Berentzen ordbruk, om kjønn som organiserende premiss i en barnegruppe har endret seg siden 1967. En formulering nærmere min egen hovedproblemstilling vil være:

Hvordan har betydningen av kjønn endret seg siden 1960-tallet i en sammenligning av to grupper barnehagebarn?

Hvorfor tilføye en endringsdimensjon? I utgangspunktet hadde jeg jo tenkt å ”bare” gjøre en etnografisk studie knyttet til barn og kjønn, men ble altså inspirert til å tilføye en endringsdimensjon til min studie. Kjønnsforskerne Hilde Bondevik og Linda Rustad (2006) påpeker at endringsaspektet har en særegen posisjon og nærmest har blitt et ufravikelig krav i kjønnsforskning (2006:62). At jeg har tilføyet en endringsdimensjon til min studie er ikke ut fra det antatt normative krav som ”all” kjønnsforskning må føye seg etter, snarere en fascinasjon for Berentzens banebrytende studie og dens spesielle historiske posisjon og status. Jeg ville også benytte meg av den kontrasterende effekt en slik historisk sammenligning gir og ikke minst ønsker jeg at oppgaven skal leve opp til Berentzens refleksjon rundt at en sammenligning kan bidra til ”en mer helhetlig og dekkende forståelse

¹ Sigurd Berentzen (1940 – 1996) tok magistergraden i sosialantropologi med avhandlingen ”Kjønnskontrasten i barns lek”, ved Universitetet i Bergen i 1969. Fra 1970 – 1974 var han stipendiat ved Center for Urban Studies, University of Pennsylvania og gjorde blant annet sitt andre kjente feltarbeid, hvor han fokuserte på ungdom i afro-amerikanske gettoer. I 1977 ble han ansatt som amanuensis ved Institutt for sosialantropologi ved Universitetet i Bergen. Hans akademiske karriere har i stor grad dreid seg om forskning rundt barn, oppvekstmiljø og utdannelseinstitusjoner. Han har jobbet både ved Universitetet i Trondheim og i Bergen (På Høyden 1996).

av barn som sosiale personer”. Hvis jeg skulle ha én målsetning med min studie så er det nettopp dette.

1.3 Oppgavens struktur

Problemstillingene over vil jeg forsøke å belyse gjennom to metodiske tilnærminger. Metodene er (1) kritisk lesning av en historisk tekst og (2) egen datainnsamling i form av feltarbeid i en barnehage. For å si noe om en historisk utvikling vil jeg altså sammenligne to tekster: Den historiske teksten med mine egne feltnotater. Den teoretiske tilnærmingen for å belyse problemstillingene vil hovedsakelig dreie seg rundt begrepene barn, relasjoner, kjønn og samfunnsmessige endringer. To metoder og fire forskjellige teoretiske nedslagspunkter representerer komplekse og omfattende utfordringer for en masteroppgave. Dette fordrer at jeg tidlig må redegjøre for metodikken og en vurdering av hvordan dette ikke blir for komplekst og omfattende. I oppgavens andre kapittel vil jeg derfor gjøre rede for og diskutere mine metodiske vurderinger. I tredje kapittel vil de sentrale funn i Berentzens avhandling bli presentert. I kapittel fire vil jeg kontekstualisere og vurdere avhandlingens gyldighet ved å undersøke hans forståelser av sentrale teoretiske begreper. Jeg vil undersøke studiens gyldighet som historisk kilde og samtidig som mulig teoretisk rammeverk for mine egne analyser. Ved å bruke Berentzens avhandling som rammeverk gir det meg også anledning til å anvende og vurdere studiens forskjellige sider og gyldighet gjennom hele oppgaven. I kapittel fem vil jeg undersøke hvordan de teoretiske forståelser jeg har kartlagt kan anvendes og videreutvikles i forhold til mine egne problemstillinger. I kapittel seks vil jeg redegjøre for en del samfunnsmessige endringer som kan sies å ha hatt særlig betydning i barns liv i Norge siden 1960-tallet, inklusive den beskrivelse Berentzen selv gir av datidens barnehage. Avslutningsvis i dette kapitlet, og som innledning til analysen, vil jeg formulere noen hypoteser knyttet til de teoretiske dimensjonene jeg baserer meg på. I kapittel sju vil jeg redegjøre for, sammenligne og analysere egne funn. Jeg vil forsøke å besvare hypotesene gjennom en tredelt analyse. Første del fokuserer på noen strukturelle gjentakelser og variasjoner i barns lek som kommer tilsyne i sammenligningen mellom Berentzen og min studie. Andre del utdyper det relasjonelle i barns samhandlinger i forhold til kjønn og hvordan dette observeres og forstås i de to studiene. Tredje og siste del handler om barns relasjoner med de ansatte og hvilken betydning disse relasjonene og samfunnets

kjønnsnormer for øvrig kan tillegges i de to studiene. I kapittel åtte vil jeg sammenfatte generelle trekk og konkludere. Oppgaven er totalt på 127 sider, det vil si 7 sider over normen på 120 sider. Dette må ses i sammenheng med oppgavens omfattende karakter og behovet for å redegjøre for og drøfte flere dimensjoner.

1.4 Avgrensninger

Berentzen innleder i sitt forord fra 1969 med en avgrensing: Hensikten med avhandlingen er ikke å diskutere barnehager som sosial institusjon. Til tross for den politiske aktualiteten et slikt perspektiv har i dag følger jeg Berentzens avgrensing. Hensikten med mitt arbeid er ikke å diskutere barnehagens sosiale posisjon og politiske mandat. Han fortsetter:

”Mitt siktemål var å observere adferd som spontant foregår mellom barn, og valget av barnehager som feltsituasjon ble gjort fordi de gir gode observasjonsmuligheter av en bestemt type situasjon som barn kan befinne seg i.” (1980:ix)

Valget av barnehager som arena for observasjon for min egen del er også knyttet til det faktum at i 2008 er barnehager stedet barn *er*. Dette faktum sier noe drastisk om samfunnsutviklingen siden 1967 og vil følgelig ikke bli oversett. Elementer fra denne oppgaven vil sikkert kunne bli brukt i en videre diskusjon om samfunnsmessige aspekter ved barnehagen som institusjon. Men i likhet med Berentzen er ikke dette mitt arbeids hovedfokus.

En annen avgrensning er at jeg har valgt å fokusere utelukkende på kjønn og se bort fra andre variabler som *klassebakgrunn* og *etnisitet*. I tråd med nyere forskning kunne ordet kjønn i problemstillingen vært byttet ut med, eller helst supplert med slike variabler (Lidén 2005, Halldén 2007, Nielsen 2007). Denne forskningen har, på samme måte som Berentzens, nettopp identifisert slike strukturelle betingelser som vesentlig kilde til organisasjon og fellesforståelse i barns liv. I det pågående forskningsprosjektet ”Nye kjønn, andre krav” (Nielsen 2007) ved Senter for tverrfaglig kjønnsforskning forventes nettopp etnisitet og klassebakgrunn som ”supplerende” kilde til selv- og fellesforståelse i barnas og ungdommenes liv. Av hensyn til oppgavens størrelse har det imidlertid ikke vært mulig å inkludere disse dimensjonene i nevneverdig grad i mitt teoretiske grunnlag.

2. Metode

Det kan innvendes at jeg forsøker å gjøre to studier i én. En historisk studie, hvor jeg bruker Berentzens avhandling som kilde og en kvalitativ studie hvor jeg gjør et feltarbeid og analyserer egne data. Dette representerer omfattende utfordringer, særlig for en masteroppgave, og faren er tilstede for at det blir ”verken eller”. Metodekapitlet blir derfor relativt omfattende. Først må jeg vise hvordan jeg vurderer og anvender Berentzens avhandling som historisk kilde. Deretter må jeg redegjøre for min egen datainnsamlingsmetode, feltmetodikk. Jeg ønsker å gi et komplekst ”svar” på en kompleks problemstilling og å blande ”sjangere” og inkludere flere teoretiske perspektiver kan styrke denne typen fremstillinger (Marcus og Fischer 1999, Bruhn-Jensen 2002, Lincoln og Guba 2003).

Min overordnede vitenskapelige metode er *abduksjon*, en forskningsmessig fremgangsmåte som skiller seg fra deduksjon og induksjon. *Deduksjon* innebærer utledning fra et aksiom eller en teoriantagelse og *induksjon* innebærer generalisering fra en mengde observasjoner. I forhold til disse metodene innebærer abduksjon å ta utgangspunkt i noen enkeltobservasjoner og fra disse formulere en teoretisk antagelse og en mulig forklaring (Bråten 2007:313). Abduksjon har altså trekk både fra induksjon og deduksjon men baseres ikke på en logisk slutning. Abduksjon innbyr til kreativitet på en annen måte, kan gi mulighet for å forklare uventede funn og har en særlig funksjon i den hypotesedannende fasen av forskning (Bruhn-Jensen 2002, Bråten 2007, Kleven 2007).

Ettersom jeg har ønsket å gjøre en sammenligning har jeg også til en viss grad vært inspirert av den vitenskapelige metode *replikasjon*. Replikasjon dreier seg om å forsøke å gjenta og reproducere funn fra tidligere undersøkelser. Metoden anvendes for å styrke eller avkrefte funn (Miles og Huberman 1994:273–274) og er kjent spesielt i tilknytning til naturvitenskapelige eksperimenter, tester og kvantitative undersøkelser der alle variabler og forhold kan kontrolleres. Disse metodene er også anvendt og ansett som viktige i samfunns- og humanvitenskapene (Bråten 1991, Neuliep 1991). Men å kontrollere for alle variabler er selvfølgelig umulig når to ”naturlige” kontekster blir observert, i to forskjellige tider og av to forskjellige individer. Replikasjon innebærer også en reduksjonistisk lineæritet som ikke er forenlig med denne studiens målsetting om kompleksitet. Men replikasjonstemaet har

inspirert meg til å ta en del like metodiske grep som Berentzen, for å ha data å sammenligne og for å gjøre sammenligningen mer tydelig og plausibel. Berentzens metodiske valg har således vært førende for mine. Jeg vil derfor redegjøre for Berentzens valg og i det følgende redegjøre og kommentere mine egne metodiske valg. En relevant innvending vil fortsatt være: Kan observasjoner av to forskjellige barnegrupper, utført av to forskjellige individer med 40 års mellomrom sammenlignes? Resten av metodekapitlet vil være et forsøk på å argumentere for at dette faktisk kan gi mening.

2.1 Historisk forskning

Historisk forskning kan fungere som en hjelpedisiplin til pedagogisk forskning. For at historisk forskning skal fungere på en slik måte, må følgende normative krav være oppfylt: (1) Pedagogisk-historisk forskning må hente sine kilder fra fortiden, men (2) være fokusert på nåtiden. Den må være (3) diakron, altså rettet mot en utvikling over tid og (4) generelt tilfredsstillende vanlige krav til historisk forskningsmetode (Tveit 2007:177). Min historiske kilde er en vitenskapelig tekst, Berentzens mastergradsavhandling i sosialantropologi, hvor datainnsamlingen ble gjort i 1967. Jeg ønsker å si noe om nåtiden ved å gjøre en tilsvarende datainnsamling i 2008. Sammenligningen kan sies å være diakron, da jeg antar at sammenligningen og tilhørende teoretisering kan si noe om utvikling over tid, i dette tilfellet de siste førti år. De tre første kriteriene for pedagogisk-historisk forskning kan slik sett sies å være i varetatt. Det siste kriteriet ”å tilfredsstillende vanlige krav til historisk forskningsmetode” vil jeg kommentere i det følgende avsnitt.

2.1.1 Kildekritiske prinsipper

For å vurdere en historisk kildes troverdighet og anvendbarhet følges en del prinsipper som er rettet mot å avgjøre ”ektheten” til kilden samt å avdekke mulige svakheter ved kilden og eventuelle tendenser som kan svekke kildens troverdighet (Alvesson og Skoldberg 1994, Tveit 2007). En vitenskapelig tekst som kilde har litt andre kvaliteter enn for eksempel en møteprotokoll, en avisartikkel eller et brev, blant annet ved at vitenskapelige tekster har særlige krav til grundighet og etterrettelighet. Berentzens vitenskapelige tekst har, i tillegg til å bygge på disse kravene, en viss posisjon i norsk forskningshistorie. Avhandlingen blir referert til blant annet i Nielsen og Rudberg (1989), Thorne (1993), Andersen og Kampmann

(1996) og Lidén (2005)². Jeg bruker gjennom hele oppgaven referanser til andre vitenskapelige tekster uten å vurdere hver enkelt av disse referansene kildekritisk. En slik praksis er den vanlige måten å skrive en vitenskapelig tekst på. De strenge krav til vitenskapelige tekster gjør en slik praksis mulig, man skal kunne stole mer på en vitenskapelig tekst enn andre tekster. På bakgrunn av denne praksisen (og også avhandlingens status) kunne det antas at en grundig kildekritisk analyse av Berentzens tekst er unødvendig. Men ettersom jeg ønsker å bruke avhandlingen som sammenligningsgrunnlag må Berentzens metodiske og teoretiske valg vurderes og ikke minst kontekstualiseres. En kritisk lesning av en vitenskapelig tekst innebærer å klargjøre begreper og å evaluere anvendte argumenter og deres gyldighet (Marcus og Fischer 1999:xvi). Særlig blir det sentralt å peke på innenfor hvilke teoretiske rammer, eller paradigmer, Berentzen har gjort sin forskning, hvordan dette forholder seg til mine egne teoretiske premisser og om hans metodiske og teoretiske perspektiver er relevante for og kan belyse problemstillingene mine.

2.2 Sigurd Berentzens utvalg, metodiske valg og betraktninger

Berentzens utvalg besto av ni gutter og elleve jenter i alderen fire til sju år. Barna oppholdt seg i barnehagen fra klokken 10 til 14, seks dager i uka. Feltarbeidet strakk seg over sju måneder fra januar til juli og deretter tre uker ved oppstart etter sommeren. Han observerte daglig i disse periodene. Hver dag fulgte han enkeltbarn kontinuerlig som utgangspunkt for observasjonene.

Berentzens forord fra 1969 tjener delvis som metodebeskrivelse og refereres kort til her. Først identifiseres, uten nevneverdig vektlegging eller rangering, to utvalgsriterier for informantbarnehage:

- Barnehagen lå i Bergen. [Der Berentzen bodde og arbeidet.]
- Det var ingen spesielle grunner til at han valgte nettopp den barnehagen (1980:viii).

² Det er sjeldent at en hovedfagsoppgave/magistergradsavhandling fatter så mye interesse og ikke minst "holder" sin posisjon i over førti år. Generelt sett er det relativt få vitenskapelige arbeidere som overlever sin egen hundreårsdag (Bondevik og Rustad 2001).

Videre gir han en ytterligere, kort beskrivelse av utvalget:

- Barna var helt normale og kom fra alminnelige familier tilhørende forskjellige lag av middelklassen.
- Han fikk et umiddelbart inntrykk av at barna trivdes i barnehagen (1980:viii).

Om observatørrollen kommenterer Berentzen tre forhold:

- Han hadde ingen problemer med å være tilstrekkelig nære barna, de eneste gangene han opplevde motvilje mot sitt nærvær til barna var fra jenter ”når de lekte ”sykehus”, og også ofte når de lekte i dukkestuen.”
- Barna ble raskt (én uke) vant til hans nærvær som ikke deltagende/observerende voksen. Dette klarte han ved å være i nærheten av barna men avkrefte nesten alle forsøk fra barna på å trekke ham med i deres samhandling.
- Han utviklet en slik kjennskap til barna og deres aktivitet at han merket det hvis hans nærvær påvirket aktiviteten. (1980:viii–x)

Berentzen nevner i innledningen fra 1980 at avhandlingen har vekket mye interesse innenfor flere fagdisipliner og miljøer. Årsaken til dette mener Berentzen ligger i avhandlingens sentrale målsetting, nemlig ”å komme med et generelt bidrag til hvordan barns kultur og sosiale organisasjon kan studeres” (Berentzen 1980:iii). Berentzen har vektlagt sosialantropologiens tilnærmingssmåte, det vil si deltagende observasjon, i sin studie. Han er opptatt av at det er observasjon og analyse av naturlige samhandlingsforløp imellom barn og mellom barn og voksne som kan gi forståelse og innsikt i sosiale fenomener. Studien av slike sosiale fenomener kan videre gi forståelse og innsikt i utviklingen av intellektuelle og kommunikative ferdigheter hos barnet (1980:iii). Berentzen var opptatt av observasjon av naturlige data og denne metodens mulighet for å knytte individets vekst sammen med kulturelle mønstre. Berentzen kritiserer tidligere studier av barn for ikke å ha sett slike sammenhenger men snarere inntatt en reduksjonistisk holding i forhold til barns adferd: Det vil si at barn ikke ble studert på barns egne premisser. Barnas adferd ble ikke sett i en videre sammenheng og forståelsesramme, men ut fra uavklarte vitenskapelige antakelser og ”common-sense”. I følge Berentzen har det vært en økende interesse på 1960- og 70-tallet

for studier av barns kultur og sosiale deltakelse og nevner den amerikanske sosialantropologen William Corsaro som eksempel på dette (Berentzen 1980:iv). Disse utvalgskriteriene og metodiske betraktninger har vært førende for mine. Likheter og variasjoner vil bli tydeliggjort og diskutert i det følgende.

2.3 Hvordan få innsikt i barns liv?

Barn var mer eller mindre usynlige i sosialantropologien frem til 1980-tallet (James m.fl 1999, Lidén 2005). Den forskning som ble gjort på barn hadde hovedsakelig fokus på utviklingspsykologi og sosialiseringsteori. Å studere barn på "barns egne premisser" og et eget kulturbegrep knyttet til barndom var ganske ukjent (Ibid). Når Berentzen kritiserer den samtidige forskning for ikke å se barn i en større sammenheng og ønsker å studere barn gjennom en sosialantropologisk metode representerer det derfor noe nytt i sosialantropologien og i barneforskningen. Sosialantropolog og barneforsker Hilde Lidén formulerer det slik:

"På slutten av 1980-tallet skjedde det en radikal nyorientering både teoretisk og metodisk innen barneforskningsfeltet, det såkalte paradigmeskiftet. Berentzen var sentral i utviklingen av den norske grenen innen barneforskningen på denne tiden, [både] hans analytiske tilnærming til barns samhandlingsprosesser så vel som kulturell reproduksjon og fornyelse [...]" (Lidén 2005:29)

Berentzen selv nevner hvordan Corsaro har en sentral rolle i utviklingen av en slik metode og han har siden blitt særlig kjent for hvordan barn og barns kultur kan studeres fra "innsiden" (Corsaro 2003:2). Berentzen og Corsaro har på 80- og 90-tallet fått følge av flere, og antropologiske metoder blir beskrevet som en særlig godt egnet til studier av barn (James og Prout 1990, Andersen og Kampmann 1996, Gulløv og Højlund 2003, Lidén 2005, Halldén 2007). Fokuset innenfor dette paradigmet er på kompleksiteten ved menneskelig samhandling og disse metodene skal gi et godt utgangspunkt for forskning knyttet til sosiale prosesser og barn: "Forstået på denne måte er den antropologiske viden om børn et ideal for en forskningsmæssig åbenhed, der giver os indsigter i sammenhængene mellem børns handlemuligheder og opfattelser og deres opvækstbetingelser og relationer." (Gulløv og Højlund 2003:15). Slik sammenfaller målene som ble skissert innledningsvis, om "å få en virkelighetsnær forståelse av mennesker på deres egne premisser" og "bidra til en mer

helhetlig og dekkende forståelse av barn som sosiale personer” med en generell oppfatning av feltmetodikkens egnethet, og samtidig med de mål Berentzen hadde for sin forskning.

2.4 Feltmetodikk

Målene som er skissert over favner og/eller kan ta utgangspunkt i en rekke forskjellige metoder og ikke minst mer eller mindre presise betegnelser. Kalleberg (2006) skisserer de sammenfallende betydningene men også noen tvetydigheter og uheldige sider ved betegnelser som *etnografi*, *deltakende observasjon* eller *case-studier* og argumenterer i stedet for de mer åpne og generelle betegnelse *kvalitative metoder* eller *feltmetodikk*. Mer konkret definerer Hammersley og Atkinson (2006) feltmetodikk som en bestemt metode: Forskeren deltar i folks dagligliv og observerer og noterer seg hva som skjer. Deltagelsen og observasjonen foregår over lengre tid og kan innebære forskjellig grad av deltagelse fra forskerens side (Hammersley og Atkinson 2006:31). Kalleberg (2006) skisserer samfunnsvitenskapenes kjerne ved å kontrastere dem med naturvitenskapene. Der naturviteren forsker på et objekt, forsker samfunnsviteren på et selvbestemmende, handlende og begrunnende vesen tilsvarende seg selv. Slik kan samfunnsvitenskap forstås som fortolkninger av fortolkninger og slik blir også samfunnsvitenskapene preget av en annen form for dialog og informasjonsflyt enn naturvitenskapene. Det kan tenkes at både forsker og forskningsobjekt både påvirker og blir påvirket av forskningsprosessen. Denne ”dobbeltdialogen” representerer to utfordringer for feltforskning og dreier seg om på den ene siden å komme for *nær* sitt forskningsobjekt og dermed overidentifisere seg med den eller dem man forsker på og på den andre siden ha for stor *distanse* til den eller dem man forsker på og dermed ikke forstå deres virkelighet på deres premisser (Ibid).

Berentzens metodiske betraktninger som gjengitt i 2.2 vil fremstå som noe kortfattede sammenlignet med mine. Dette må ses i sammenheng med utviklingen av sosialantropologien. Da Berentzen gjorde sine observasjoner var fagtradisjonen preget av en oppfatning av at feltstudier i mindre grad enn annen samfunnsforskning kunne forutbestemmes (Hammersley og Atkinson 2006:53–54). Uforutsigbarhet er selvfølgelig fortsatt en gyldig variabel når man skal studere menneskelig levende liv, men på midten av 1980-tallet ble forskerens fortolkende og refleksive rolle for alvor tematisert i sosialantropologien (Marcus og Fischer 1999:xxx). *Refleksivitet* har siden blitt et sentralt

tema innenfor disiplinen. Refleksivitet skal synliggjøre forskeren som fortolkende subjekt og blir ansett som den kvalitative forskerens beste mulighet til å finne balansegangen mellom nærhet og distanse (Gulløv og Højlund 2003, Kalleberg 2006).

Alvesson og Sköldberg (1994) påpeker også at feltmetodikk er preget av fleksibilitet, både i forhold til forskerens rolle, teorianvendelse og datainnsamlingsmetoder. Det tidligere (skarpe) skillet mellom kvalitative og kvantitative metoder anses av flere som foreldet og det antas heller at de forskjellige metoder kan anvendes komplementært og vil bidra til styrke forskningsprosesser og resultater (Bruhn-Jensen 2002, Lincoln og Guba 2003, Kalleberg 2006).

2.4.1 Adgang til egne informanter

Jeg valgte ut i en barnehage på bakgrunn av Berentzens utvalgskriterier og tok kontakt med styrer. Utvalgskriterier blir kommentert ytterligere nedenfor. Styrer ga meg adgang til å dele ut informasjon, og å forespørre om samtykke fra foreldre og avdelingsansatte. Barn kan ikke på samme måte som voksne gi informert samtykke, foreldrene fikk derfor informasjon og ga samtykke på vegne av sine barn. Alle navn er anonymisert og kjennetegn som kan bidra til identifisering er forandret. Barnehagen har jeg kalt for Tunet Barnehage. Tre–femårsavdelingene har fått navnene Østtunet og Vesttunet og ett–treårsavdelingene har fått navnene Nordtunet og Sørtunet. Stillingsbetegnelse vil ikke bli brukt i beskrivelsen av de ansatte. For å skille voksne fra barn i beskrivelsene vil voksne bli betegnet kun med bokstav og tall: V1, V2, V3 og V4. Barna i undersøkelsen er fra underkant av tre år til fylte seks år. Alder er grovkategorisert ved tallet 5 for de eldste, 4 for de mellomste og 3 for de yngste og blir oppgitt i parentes første gang barnets navn nevnes i et avsnitt. Noen ganger vil det forekomme at samme barn i forskjellige episoder blir betegnet med forskjellig tall. Dette henger sammen med at jeg gjorde observasjoner over en lengre tidsperiode og barna ble eldre. Samtykkeerklæringer og informasjonsinnhenting er utarbeidet i samarbeid med og godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste A/S.

2.4.2 Utvalget

Min informantbarnehage ligger av praktiske grunner i Oslo og ikke i Bergen. Som nevnt sier Berentzen om sitt utvalg at det ikke var noen spesielle grunner til at han valgte den barnehagen han gjorde, at barna var helt normale, fra forskjellige lag av middelklassen og umiddelbart virket å trives i barnehagen. Ut fra diskusjoner i forskergruppen tilknyttet ”Nye kjønn, andre krav” og noe demografisk informasjon fra Statistisk Sentralbyrå valgte jeg ut noen områder i Oslo hvor jeg kunne anta og finne et tilsvarende utvalg. Dette dreier seg på ingen måte om å oppnå noen form for ”representativitet” men heller at mitt utvalg skulle være relativt likt Berentzens og så ”normalt” som mulig. Derfor ville jeg unngå barnehager med for eksempel stort innslag av flerspråklige, en spesiell ”profil” (som naturbarnehage), barnehage tilrettelagt for spesielle behov, stort innslag av menn blant de ansatte og så videre. Jeg tok kontakt med noen barnehager som kunne tenkes å passe med Berentzens beskrivelse og flere, deriblant styreren i Tunet Barnehage, bekreftet at foreldregruppen kunne beskrives som ”alminnelige familier tilhørende forskjellige lag av middelklassen”, dette inkluderte noen få familier med annen etnisk bakgrunn en norsk. Styreren i Tunet bekreftet også at de ikke hadde mange barn med spesielle behov, at det på den avdelingen som kunne tenkes å delta kun var ansatt kvinner og at barnehagen generelt ikke hadde noen særpreg som ville gjøre den ”unormal”.

Selv om Berentzen ikke sier det eksplisitt, har hans barnehage kun én avdeling. En-avdelings barnehager er ganske sjeldne i Oslo og ikke bare vanskelige å finne, men muligens også lett gjenkjennelig, noe som ville bydd på utfordringer i forhold til anonymisering. I utgangspunktet hadde jeg bestemt meg for å observere kun én barnehageavdeling, tilsvarende Berentzen. Men etter en dag i barnehagen så jeg meg nødt til å utvide utvalget mitt. Barna, spesielt barna fra Østtunet og Vesttunet beveget seg relativt fritt mellom sine respektive avdelinger. Flere av barna hadde venner på den andre avdelingen. Ute var det enda ”verre”. Der lekte barna ofte i større grupper, ofte bestående av barn fra flere avdelinger. Jeg lot Østtunet være min hovedinformantavdeling, men valgte også å innhente samtykke fra foreldre på Vesttunet slik at jeg kunne gjøre observasjoner av situasjoner der barn fra begge avdelinger deltok. Det hendte at barna i utvalget mitt lekte med barn fra ”småbarnsavdelingene” Nordtunet og Sørtunet. Til tross for at dette var svært interessante observasjoner hadde jeg ikke mulighet til å utvide utvalget mitt ytterligere, spesielt på bakgrunn av at det ville innebære å innhente samtykke fra ytterligere atten foreldrepar

(bortsett fra i ett tilfelle hvor det yngre barnet var søsken til et barn jeg allerede hadde samtykke fra, og det var lett og innhente et ekstra samtykke). I de tilfellene hvor jeg har gjort observasjoner hvor barn fra Nord- eller Sørtunet er involvert blir disse barna ikke beskrevet. I forhold til de ansatte i Tunet Barnehage har jeg kun innhentet samtykke og gjort observasjoner av de ansatte på Østtunet, til sammen 4 kvinner. Jeg spurte heller ikke foreldrene om å gjøre observasjoner av dem, så i situasjoner hvor foreldre er involvert blir foreldrene ikke beskrevet. *Jeg fikk samtykke fra, og et utvalg på 36 barn i alderen tre til seks år (14 jenter og 22 gutter) og 4 ansatte (kvinner).*

Det var altså en del flere gutter enn jenter i utvalget, spesielt før sommeren. På grunn av noe mangelfull kommunikasjon mellom barnehagen og meg fikk jeg ikke oversikt over dette før andre dagen i feltarbeidet. Dette var selvfølgelig mitt ansvar og jeg skulle gjerne hatt en jevnere fordeling, men ettersom mine umiddelbare observasjoner ikke tilsa at skjevheten medførte for eksempel åpenbar guttedominans i dagliglivet, bestemte jeg meg for å fullføre observasjonene med dette utvalget. Eventuelle effekter av et overtall med gutter kunne også være interessante observasjoner, men i utgangspunktet bestemte jeg meg for å ta en del grep for å bli mer bevisst på hvem og hva jeg observerte for å unngå at guttene dominerte i observasjonene mine. Disse metodiske grepene blir beskrevet nedenfor.

2.4.3 Metodisk grunnlag for observasjon og fortolkning

I kvalitativ forskningstradisjon, spesielt i retninger med røtter i sosialantropologien, er det et viktig poeng at praksis danner grunnlag for teori (Alvesson og Sköldberg 1994). Dette er også Berentzens poeng når han redegjør for ”Observasjonskategorier og fortolkningsproblemet”. Observasjonene måtte danne grunnlag for observasjonskategoriene. Han utelukket blant annet å basere observasjonskategorier på kvantitative data fordi han på forhånd ikke visste hvilke kategorier som var relevante. Han ville observere adferd, og beskrive adferd så nøytralt som mulig, men observasjonsmetoden måtte ”muliggjøre oppdagelsen av sosiale meninger” (Berentzen 1980:15). Han identifiserer seks slike kategorier som vil styrke muligheten for fortolkning og oppdagelse av sosiale meninger:

- 1) En handling må ses som en del av et større samhandlingsforløp, hva som skjer forut for en handling og hva som er konsekvensene av den er en forutsetning for å kunne tolke handlingen.

- 2) En handling må også ses i sammenheng med det rommet/omgivelsene barnet befinner seg i, de romlige/fysiske egenskaper, muligheter og begrensninger må tas med i fortolkningen.
- 3) Barnas bruk av objekter kan knyttes til en handlings sosiale mening.
- 4) Barnas oppmerksomhet, fellestrekk og gjennomgangstemaer for denne oppmerksomheten, vil kunne knyttes til sentral meningsdannelse i barnegruppa.
- 5) Korrigering av egen og andres adferd er en særlig viktig observasjonskategori, da det innebærer muligheten for å ta andres perspektiv.
- 6) Barnas følelsesmessige reaksjoner kan gi mer subjektive fortolkninger enn de øvrige kategoriene, men er likevel en viktig observasjonskategori. Følelsesmessige reaksjoner er viktig for kommunikasjonen og kulturdannelsen blant barna (1980:16–18).

Disse kategoriene ligger nært opp til kategorier som har blitt sentrale i senere feltforskningsteori (Se for eksempel Hammersley og Atkinson 2006:212). Slik sett hadde jeg ingen store ambisjoner om å danne mine egne observasjonskategorier eller forventninger om å se nye kategorier ”vokse ut” av mine data. Jeg har latt tidligere grundig feltforskning legge føringer for mine observasjoner, men har også vært åpen for at andre innfallsvinkler kunne gi innsikt i relasjonene i en barnehagegruppe.

2.4.4 Tidspunkter for observasjon

Jeg oppholdt meg i barnehagen halvannen uke i juni 2008 og halvannen uke i august 2008. Jeg observerte i til sammen elleve dager spredt over denne perioden. I sju av dagene observerte jeg fra barnehagen åpnet kl. 08.30 til barna spiste formiddagsmat ca kl. 11.00. I fire av dagene fulgte jeg fire enkeltbarn, som i Berentzens studie, fra det kom om morgnen til det forlot barnehagen utpå ettermiddagen. En mastergrad i pedagogikk i 2008 tillater et vesentlig kortere feltarbeid enn en magistergrad i sosialantropologi i 1967. Et viktig poeng for meg var å være tilstede, på samme måte som Berentzen, i barnehagen på slutten og begynnelsen av ”barnehageåret”, før og etter sommeren. I følge Berentzen bidro barnas varierte alder, kjennskap til hverandre og erfaring i barnehagen til et dårlig utgangspunkt for samhandling. Samtidig observerte han hvordan samhandlingen endret seg (bedret seg) når barna ble bedre kjent med hverandre. Det er ikke tydelig om dette var et metodisk poeng for Berentzen, men jeg ønsket slik sett å få med meg barn med både lang og kort

barnehageerfaring. I teorien kan en seksåring ha tilbrakt fem år i Tunet Barnehage og tre år på samme avdeling. Jeg ønsket å observere både det Berentzen kaller begrenset og ensidig samhandlingserfaring og hvordan det å ha kjent hverandre lenge får betydning for barnas relasjoner. I juni var det 11 fem–seksåringer på Østtunet og Vesttunet, 9 gutter og 2 jenter. Et flertall av disse hadde vært i Tunet Barnehage i to år eller mer. I august begynte det 9 treåringer, 3 jenter og 6 gutter, på Østtunet og Vesttunet og alle bortsett fra én hadde gått enten på Nordtunet eller Sørtunet i ett eller flere år. De fleste barn i mitt utvalg har altså ett år eller mer som barnehageerfaring og dette kan regnes som lang erfaring i et barns liv. Men på høsten var treåringene nye på Østtunet og selv om de kom fra en avdeling i samme barnehage utgjør overgangen fra en annen avdeling en relativt stor forskjell i et barns liv. Rommene og noe av rutinene er annerledes, men det viktigste er at barna møter nye barn og nye voksne; de skal inngå i nye relasjoner til jevnaldrende og de ansatte. Det vil si at på høsten hadde en liten del av utvalget mitt kort erfaring fra Øst- og Vesttunet, fra noen dager til noen uker. Tunet barnehage er åpen fra 07.30–17.00, fem dager i uka. Stort sett oppholdt barna seg i barnehagen i ca sju timer. Kom de til barnehagen tidlig ble de hentet tilsvarende tidlig og så videre. Jeg så aldri at noen barn oppholdt seg i barnehagen i hele åpningstiden. Et annet viktig poeng var å være tilstede ved de situasjonene som har vært sentrale i Berentzens studie: Barnas ankomst om morgenen, frilek, måltider og turer.

2.4.5 Observasjon, observatørrollen og eksempel på et etisk dilemma

Observasjon er altså kjernen i feltmetodikken. Observatøren selv får dermed en svært viktig rolle i forskningen og dette innebærer en del metodiske og etiske utfordringer. Først og fremst gjør man sine observasjoner på bakgrunn av de erfaringer, kunnskaper og forforståelser man har fra før. I mitt tilfelle har jeg lang yrkeserfaring fra barnehage og dette kan representere både en styrke og en svakhet. Jeg kan raskt orientere meg i en barnehage og intuitivt ”vite hva som skjer”. Samtidig kan jeg være forutinntatt på områder jeg ikke er bevisst. Å reflektere over min rolle som observatør og mine tidligere teoriantagelser samt en systematisk og grundig observasjonsmetode vil være sentralt for å ”utfordre” mine eventuelle svakheter som observatør i et kjent miljø.

Som observatør blant mennesker i sitt daglige virke må man ta stilling til hvor åpen man skal være om sine intensjoner og hvilken posisjon man skal innta som deltager blant dem man

skal observere. De som blir observert kan være inneforstått med forskerens intensjoner men forskeren kan også skjule sine intensjoner. Hammersley og Atkinson viser til Junkers oppsett av en slags skala for observasjon hvor ytterpunktene beskrives som enten fullstendig deltaker eller fullstendig observatør (2006:132). Som voksen observatør blant barn vil det være umulig å bli ansett som ”fullstendig deltaker”; barn vil alltid se på meg som en voksen. Corsaro argumenterer allikevel sterkt for å ”go native” og denne metodens mulige inngangsbillett til barnas virkelighet. Hans ”oppskrift” på å få innpass som (nesten) fullverdig deltager blant barna går ut på å observere de voksne i den institusjonen han oppholder seg i og så oppføre seg annerledes (Corsaro 2003:8–9). Intuitivt antok jeg at for å oppnå en slik rolle, trengs relativ lang tid, i hvert fall lengre tid enn de tre ukene jeg hadde til rådighet. Samtidig vurderte jeg strategien som anvendelig uansett for å oppnå en posisjon som ”annerledes” voksen, særlig var jeg interessert i at barna ikke skulle se på meg som en av de ansatte. Da jeg på mitt første besøk i barnehagen la merke til at de ansatte virket veldig involvert og deltakende med barna valgte jeg i stedet rollen som refereres til som ”detached observer” (Gulløv og Højlund 2003:40). Jeg var ”passivt tilstedeværende”, og på spørsmål fra barna om hva jeg gjorde svarte jeg så utførlig jeg kunne, men avviste alle forsøk på å få meg med i lek. Spørsmål om å ”blime å leke” avtok raskt, mens flere barn tok gjennom hele oppholdet mitt initiativ til lange samtaler, å sitte på fanget mitt og å tegne i notatboken min. Som Berentzen, oppnådde jeg relativt raskt status som annerledes voksen og mitt kjennskap til barnehagen som institusjon bidro til at jeg ikke trengte lang tid for å forstå rutiner og rammen rundt hverdagen i Tunet Barnehage. Min posisjon som annerledes voksen fikk jeg bekreftet flere ganger ved at barna gjorde ”forbudte” ting i mitt nærvær, eller at de i mitt nærvær diskuterte seg imellom om de skulle ”si ifra til en voksen”, åpenbart uten å vurdere å skulle si i fra til meg.

Roller som annerledes voksen ga meg muligheten til for eksempel å observere hvordan konflikter mellom barna utviklet seg, uten innblanding fra voksne (og uten at barna henvendte seg til meg om hjelp). Dette førte til at jeg fikk mye verdifull informasjon, men det førte også til dilemmaer. For det første måtte jeg vurdere om det var nødvendig å gripe inn i konfliktene av hensyn til de involverte barna. Hvis jeg hadde grepet inn i konfliktene der og da ville min rolle overfor barna bli endret. De ville antagelig sett på meg som en av de ansatte og dermed begynt å henvende seg til meg om hjelp. Blant annet konflikter ville dermed ikke få utvikle seg med meg som tilskuer, og jeg ville muligens gå glipp av verdifull

informasjon i det videre arbeidet. Når jeg så lot konfliktene utspille seg (innenfor rimelighetens grenser, jeg opplevde aldri at jeg måtte gripe inn for å redde liv og helse) ble jeg ofte sittende med mer informasjon og en annen tolkning av hendelsene enn de ansatte. Slik kunne jeg observere hvordan de ansatte i enkelte tilfeller misforsto hva som hadde skjedd. I noen av disse tilfellene innebar den voksnes feiltolkninger å gi skylden for konflikten til feil barn. Dette kunne innebære at den svakeste i konflikten fikk bekreftet sin (svake) posisjon av den ansatte. Det hendte for eksempel at et barn fikk kjeft for å ha forsvart seg mot angrep fra andre barn. Dette rammet særlig ett barn oftere enn andre og understreket en slags ”hakkekylling”-posisjon. Jeg følte sterkt at jeg, som voksen, burde bruke den informasjonen jeg hadde til å støtte et utsatt barn. Jeg måtte vurdere barnets behov for å bli tatt vare på opp mot mine muligheter for å fortsette observasjonene. Jeg vurderte dette dilemmaet fortløpende og bestemte meg for at en mulig løsning kunne være å indirekte hjelpe barnet ved å beskrive mine observasjoner og diskutere disse med de ansatte. I ettertid har jeg kunnet rettferdiggjøre denne vurderingen ettersom de ansattes feiltolkninger rammet samme barn relativt sjeldent (jeg har tre slike nedtegnelser), og i de fleste tilfeller fikk utsatte barn den emosjonelle støtte de trengte av de ansatte. Uansett må det ha føltes urettferdig og sårt for de barna som opplevde å bli presset av sine jevnaldrende og samtidig bli sviktet av de voksne rundt, meg inkludert.

2.5 Studiens kvalitet

”[...] det eneste som har sentral verdi for forskningen er sannheten: målet bør være å produsere sannferdige beretninger om sosiale fenomener.” (Hammersley og Atkinson 2006:293). Hvordan skal jeg kunne hevde at mine fortolkninger av barn og voksnes relasjoner i Tunet Barnehage representerer sannheten om disse? Hva som er sannhet og hvordan det er mulig å komme frem til en slik sannhet er et særdeles omfattende tema innenfor vitenskapsteori. Uten å ha anledning til å gå nevneverdig inn på sannhetsdiskusjonen kan det argumenteres for at forskere har anledning til å bruke tid og ressurser på å granske fenomener grundig og over tid og slik sett bør utvikle en tilnærming til sannhet som er mer robust eller etterrettelig enn såkalt common-sense (Miles og Huberman 1994:277). I historisk forskning vektlegges kildekritiske prinsipper som sentralt kriterier for å kunne fremskaffe en slik robust og etterrettelig tilnærming til sannhet. Alvesson og

Sköldberg (1994) påpeker hvordan de kildekritiske kriteriene også kan gjelde feltmetodikk (jamfør ”deltagende observasjon”) (Alvesson og Sköldberg 1994:129). I siste instans handler også feltmetodikk om kritisk å analysere tekst, nemlig forskerens feltnotater. I det følgende vil jeg derfor gjøre rede for hvordan analysen ble lagt opp og hvordan feltnotater ble gjort og analysert. Deretter vil jeg redegjøre for noen relevante kriterier feltforskeren, som observatør av mennesker i sitt daglige virke, bør følge. Avslutningsvis vil jeg kort diskutere hvordan generalisering kan forstås innenfor kvalitativ forskning.

2.5.1 Innsamling og analyse av kilde og observasjonsdata

Første del av min analyse besto i å lese grundig og sammenfatte Berentzens avhandling. Slik fikk jeg kartlagt en del sentrale premisser for min egen undersøkelse. Samtidig måtte jeg lese en del annen relevant litteratur for å kunne forstå den historiske konteksten og implikasjonene ved å bruke teksten som sammenligningsgrunnlag. De metodiske premissene har blitt redegjort for i dette kapitlet og teoretiske og analytiske premisser vil bli redegjort for videre i oppgaven. Mitt eget innsamlede datagrunnlag består av to hundre sider feltnotater fordelt på elleve dager og fem punktobservasjonsskjemaer fordelt på fem dager. Jeg skrev feltnotater fortløpende gjennom hele dagen i barnehagen og renskrev dem umiddelbart på ettermiddagen. De renskrevne feltnotatene har jeg lest igjennom flere ganger og på forskjellige måter: Kort tid etter at feltarbeidet var avsluttet leste jeg igjennom hele settet med feltnotater relativt overfladisk og noterte ned ”retninger”, tendenser eller temaer ut i fra de tidligere nevnte observasjonskategoriene. Jeg leste så igjennom en gang med særlig fokus på de sentrale funn i Berentzens undersøkelse og dannet meg et bilde av likheter og variasjoner mellom de to undersøkelsene. Da jeg hadde kartlagt noe som kunne synes å utpeke seg som tendenser i feltnotatene gjennomgikk jeg punktobservasjonsskjemaene for å undersøke om disse støttet eller motsa disse. Da jeg skrev ut de tre teoretiske temaene om kjønn, barn og historisk utvikling, forsøkte jeg hele tiden å ha både Berentzens undersøkelse og mine egne data i spill med de teoretiske utlegningene. Den avsluttende delen av analysen besto i å gjennomlese hele materialet på jakt etter episoder som kunne eksemplifisere tendenser eller temaer og så detaljanalysere disse episodene i lys av relevant teori. For å gi leseren en mulighet til å kunne vurdere gyldigheten av det innsamlede materialet er det viktig å presentere deler av dette i selve oppgaven. Samtidig må det ikke ta for mye plass. De eksempler det tas utgangspunkt i kapittel sju er altså validert i forhold til hele materialet.

2.5.2 Observasjonenes pålitelighet

Kravet om pålitelighet, eller reliabilitet, dreier seg om den vitenskapelige prosess og om dens resultater kan anses som konsistente og stabile over tid og ”uavhengige” av forskeren som person og metodene som blir anvendt (Miles og Huberman 1994:278). Denne definisjonen av reliabilitetskriteriet stammer i utgangspunktet fra kvantitativ forskning som har mer standardiserte forskningsprosedyrer og i større grad kan kontrollere relevante variabler (Fangen 2004:209). Alvesson og Skoldberg (1994) påpeker at forskningsresultater, også kvantitative, i utstrakt grad er fortolkninger: Gir du det samme forskningsspørsmål til ti forskjellige forskere får du ti ulike (og gjerne motstridende) resultater (1994:8). Flere har derfor argumentert for å omdefinere innholdet i reliabilitetskriteriet for å gjøre det relevant for kvalitative metoder som feltmetodikk. Blant annet blir det fremholdt at forskeren bør så detaljert og grundig som mulig redegjøre for sin forskningsprosess og hvordan hun har kommet frem til sine fortolkninger. Slik kan leseren ha større mulighet til å vurdere forskningsprosessens pålitelighet (Ibid). Å tydeliggjøre min egen forskningsprosess har dermed vært et mål med denne oppgaven generelt og metodekapitlet spesielt.

Jeg ble tidlig i observasjonsperioden oppmerksom på noe som kunne problematisere min pålitelighet som observatør. Problemet kan betegnes som mitt eget tilfeldige blikk. Min tidligere erfaring som barnehageansatt spilte sikkert en rolle når min oppmerksomhet ble trukket mot barn som gråt eller når det kunne høres ut som en krangel var i gang. Verre var det kanskje hvor oppmerksom jeg ble når kjønnsstatistikken ble åpenbar. Dette kan betegnes som mitt eget ”velvillige blikk”. Hvis for eksempel gutter og jenter lekte sammen eller gutter diskuterte leppestift ville jeg umiddelbart legge merke til det. For å imøtekomme dette problemet, å se det jeg ”ville se” eller tilfeldigvis la merke til, gjorde jeg som Berentzen og fulgte enkeltbarn gjennom hele dager. Dette forhindret i stor grad avledninger og gjorde, et stykke på vei, observasjonene mine mer systematiske.

Kirk og Miller skiller mellom synkron reliabilitet, observasjoners likhet innenfor den samme tidsperiode, og diakron reliabilitet, om observasjonene fremstår som stabile over tid og (Kirk og Miller 1986:42). Da jeg gjør en historisk sammenligning opplevde jeg at det sistnevnte begrepet ble relevant for min studie. Underveis i observasjonsperioden min, slo det meg at mine observasjoner avvek fra det jeg senere vil beskrive som noen nesten allmenne sannheter i kjønnsforskning. Et stort avvik fra disse ”allmenne sannhetene” kunne gjøre at

observasjonene mine fremsto som mindre pålitelige. Sagt med andre ord opplevde jeg at det var større sjanse for at *jeg* ”tar feil” enn at alle andre gjør det. Jeg ønsket en slags bekreftelse på funnene mine og utviklet derfor en mer ”nøytral” tilleggsmetode som kunne underbygge eller avkrefte observasjonene mine. Tilleggsmetoden ble en form *punktobservasjon*. Som nevnt innbyr abduksjon og feltmetodikk til denne typen kreativitet og fleksibilitet. Jeg tegnet et kart over avdelingen hvor det kunne skrives inn initialer på barn og ansatte og hvor disse befant seg på et bestemt tidspunkt. Pedagogen og jeg ble enige om at kl 10.00 var et godt tidspunkt for en slik punktobservasjon. Kl 10.00 har som regel alle barna kommet, alle ansatte har kommet på jobb og alle er ”i gang” med noe. Mitt kjennskap til barnas relasjoner og interesser og de forskjellige ”rommene” på avdelingen ville da fortelle meg om hvem som lekte sammen og langt på vei hva de gjorde. Pedagogen sa seg villig til å fylle ut disse kartene for meg, og hun fikk fylt ut fem kart innen jeg måtte samle dem inn. Det er et lite antall, men poenget med en slik kvantifisering er heller ikke å oppnå statistisk signifikans. Poenget var å tenke kreativt i forhold til å gjøre observasjonene mindre tilfeldige, men også å utdype eller problematisere observasjonene mine med et mer nøytralt observasjonsverktøy.

2.5.3 Studiens validitet

Der pålitelighet dreier seg om en gitt metodikk gir konsistente og stabile ”svar” dreier validitet seg om ”svaret er riktig” (Kirk og Miller 1986:19). Validitet er knyttet til om metodikk og teoretisk grunnlag er egnet til å gi innsikt i det feltet man ønsker å få innsikt i. Ettersom jeg har anlagt en problemstilling med flere mulige analytiske dimensjoner er også problemene knyttet til dette arbeidets validitet mangfoldige. Overordnet kan disse problemene beskrives som (1) om min deltagende observasjon i en barnehage er egnet til å lære noe om barns sosiale prosesser, (2) om det teoretiske perspektiv jeg anlegger er egnet for å forstå betydningen av kjønn i barns relasjoner, og til slutt (3) om sammenligning av to kvalitative studier gjort med førte års mellomrom kan si noe om generelle samfunnsendringer. Som metodekapitlet har vist har jeg tatt enkelte konkrete grep for å styrke for eksempel mine observasjoners pålitelighet. Det overordnede med disse konkrete grepene er å innta en kritisk holdning til mine egne subjektive fortolkninger. Som Steinar Kvale (1989) formulerer det: ”Validation becomes investigation, continually checking, questioning, and theoretically interpreting the findings.” (Kvale 1989:77). På samme måte har alle mine metodiske betraktninger det overordnede mål å innta et kritisk og vurderende

perspektiv på eget arbeid, både i forhold til observasjonene og de to andre dimensjonene. Studiens validitet vil svekkes hvis teorigrunnlaget fremstår som irrelevant eller anvendt ukritisk. På samme måte vil endringsdimensjonen fremstå som ugyldig hvis jeg anvender Berentzens funn ukontekstualisert og ukritisk. Endringsdimensjonen vil også fremstå som ugyldig hvis min formidling av generelle samfunnsendringer fremstår som mangelfull eller irrelevant og at disse ikke kan knyttes til de to kvalitative observasjonsstudiene. Måten jeg vil møte disse utfordringene på i resten av oppgaven vil være slik jeg forsøksvis har gjort i dette metodekapitlet: Å stadig vurdere forskjellige innfallsvinkler og kritisk vurdere resultatet.

2.5.4 Generalisering

Vanlige generaliseringsformer i kvalitativ forskning er *teoretisk sannsynliggjøring* eller *analytisk generalisering* og *sammenligninger med andre kvalitative studier* (Alvesson og Sköldbberg 1994:40, Fangen 2004:213). Flere fremholder hvordan språket er det sentrale utgangspunkt og omdreiningspunkt når den sosiale verden skal forskes på og forstås (Jensen 1989, Polkinghorne 1989, Salner 1989) og både kvantitativ og kvalitativ forskning er avhengig av språket. Men kvalitativ forskning har en dobbel utfordring. Der kvantitativ forskning bruker tekst til å formidle tall, bruker kvalitativ forskning tekst til å formidle tekst (Nielsen 1994). Med utgangspunkt i Ricouer diskuterer Harriet Bjerrum Nielsen (1994) hvordan generalisering i kvalitative undersøkelser kan forstås. Generalisering skjer ikke ut fra *enheter* som i kvantitativ forskning men heller ut fra at analysen utvikler en *intersubjektiv meningstruktur* eller en *gestalt*. Dette innebærer å tilby leseren fortolkningsmuligheter som er koblet til de erfaringer leseren har fra før og samtidig utvikle ny innsikt. Når Berentzens avhandling har fått og beholdt en anerkjent posisjon i norsk (og internasjonal) kjønns- og barneforskning kan det antas nettopp at hans fortolkninger forteller leserne noe som skaper gjenkjennelse og samtidig lærer dem noe nytt. Teksten hans har klart å *overbevise* leserne om noe allmenngyldig ved funnene og konklusjonene hans. På samme måte som observatørens rolle er en balansegang mellom distanse og nærhet kan tekstens generaliserbarhet forstås som en balansegang mellom, på den ene siden å være detaljnær og deskriptiv og på den andre siden analytisk og overbevisende (Nielsen 1994). Kombinasjon av disse momentene: Å tydeliggjøre en redelig og etterrettelig forskningsprosess, å utvikle én, eller flere, intersubjektive meningsstrukturer, å knytte disse til annen forskning og en balansert

fremstillingsform, styrker muligheten for å kunne generalisere i forhold til hvordan kjønn får betydning i barns relasjoner og om dette kan knyttes til en generell samfunnsendring.

3. ”Kjønnskontrasten i barns lek” – Sigurd Berentzens fortolkninger og konklusjoner.

I det følgende vil jeg presentere Berentzens studie, med spesielt fokus på hans fortolkninger og konklusjoner. Jeg vil først redegjøre kort for det Berentzen kaller ”særtrekk ved den sosiale situasjon i en barnehage og dens økologi”. Disse gitte økologiske og sosiale karakteristika er viktige forutsetninger for å forstå barnas adferd. De tydeliggjør også avstanden i tid: Noe av det Berentzen beskriver hadde vært ulovlig og/eller utenkelig i en barnehage i dag.

3.1 Barnehagens ”økologi”

Som nevnt i metodekapitlet ligger altså barnehagen i Bergen og utvalget besto av ni gutter og elleve jenter i alderen fire til sju år. Barnehagen var åpen fra klokken 10 til 14, seks dager i uka. Barna kom fra forskjellige familie- og gatemiljøer og uten å utdype i særlig grad skisserer Berentzen hvordan forskjellene i alder, modenhet og livserfaring bidro til at barna hadde et dårlig utgangspunkt for samhandling. Han slår fast at deres ”samhandlingserfaringer er svært begrenset og ensidig”(1980:10) og beskriver kort hvordan barna ble kjent med hverandre over tid og hvordan dette bidro til å lette samhandlingen.

Barna kom tilsynelatende til barnehagen uten følge av voksne. De som bodde nærmest kom gående til barnehagen og de som bodde lengre unna kom med buss. Dette innebærer at samhandlingsprosessene mellom barna starter allerede på veien til barnehagen. Hvordan og med hvem barna ankommer barnehagen har betydning for de helhetlige samhandlingsprosessene. For eksempel kunne det blant guttene (som gikk) finne sted kappløp og mellom jentene startet diskusjonen om hvem man skulle ”være sammen med”. Dette blir beskrevet nærmere nedenfor. Foreldre blir ikke nevnt i forbindelse med barnas ankomst til barnehagen og kun en gang (s.59) i Berentzens avhandling. Ellers nevner Berentzen at barna var finere kledd enn ellers og var utstyrt med matransel når de kom i barnehagen.

Uteområdet rundt barnehagen var naturlig avgrenset blant annet med busker, men det var ikke noe gjerde rundt barnehagen. Uteområdet ble brukt som gjennomgang av folk i

nærområdet. Barn fra nærområdet lekte også på uteområdet, men de ansatte i barnehagen ønsket å forhindre at barnehagebarna lekte med barn som ikke gikk i barnehagen. Berentzen beskriver uteområdet med huske og klatrestativ, sandkasser, gjerder, forhøyninger som avgrenser forskjellige ”steder” ute. Barna brukte de fysiske, naturlige avgrensningene til å isolere/avgrense sin lek. Barna fikk med seg en del leker, både typiske ute- og inneleker, når de skulle oppholde seg ute for en lengre periode. Alle barna var ute eller inne samtidig.

Inne besto barnehagen av to hovedrom, et lekerom og et arbeidsrom. Arbeidsrommet var for ”stille” aktiviteter som klipping og tegning, mens i lekerommet var det sløydbenk og klosser og tillatt med mer støy. Det var en regel at døren mellom arbeidsrommet og lekerommet skulle stå åpen. Entreen kunne også brukes for lek, men bare etter at alle hadde kommet. Det var ”tillatt” for barna å stenge døren til entreen og nekte andre adgang. I slike tilfeller ville de ansatte først forsøke å få barna til å slippe inn andre, men hvis barna nektet ville de tillate dem å ”isolere seg”. ”Dukkestuen” inne på arbeidsrommet ga også mulighet til å isolere seg. Barna kunne også benytte en gang og et vaskerom/bad selv om de ansatte ønsket å begrense det.

3.2 De rød og de blå

Berentzen identifiserte tidlig i sitt opphold i barnehagen to grupper som skilte seg tydelig fra hverandre i adferd. På grunn av en gjennomgående forskjell i fargene på yttertøyet kalte han de to gruppene for de ”rød” og de ”blå”, hvor rød representerer jenter og blå representerer gutter. Berentzen beskriver følgende systematisk gjentakende adferdstrekk for gutter og jenter:

- 1) Gutters handlinger fikk bare konsekvenser for andre gutter, på samme måte fikk jenters handlinger bare konsekvenser for jenter. Unntaket var hvis det var en enslig gutt i et rom med flere jenter og vice-versa.
- 2) Gutter og jenter grupperte seg forskjellig. Alle guttene grupperte seg vanligvis i nærheten av hverandre, mens jentene delte seg i smågrupper.
- 3) Gutter og jenter var opptatt av ulike objekter og det var ingen utveksling av objekter mellom gutter og jenter. Guttene var *mer* opptatt av objekter, og bruken av objekter var forskjellig mellom gutter og jenter.

- 4) Det var ofte konfrontasjoner mellom gutter og jenter hvor de gjorde narr av de andres væremåte og påkledning.
- 5) Barna var raskt ute med å gi gutte- eller jenteegenskaper til fysiske eller romlige gjenstander. En bro ville for eksempel få en ”jentevei” og en ”guttevei”. Overskridelser ble korrigert av barna og alltid fulgt opp. Korreksjoner ble oftest ropt på en hånlig måte. I denne sammenhengen kommenterer ikke Berentzen om det er guttene eller jentene som i størst grad bruker korreksjoner i form av hån, erting og latterliggjøring, men alle eksemplene han bruker i dette avsnittet er ytringer fra gutter: ”Alle guttene mot jentene”, ”Ivar går jenteveien” og ”Gutter leker ikke med jenter” (1980:20).

I følge Berentzen er denne kommunikasjonen om kjønn ”meta” og innebærer en enighet i mellom barna om grunnlaget for videre kommunikasjon. Kjønn ble ansett som en fundamental dikotomi og dette lå som forutsetning for all videre kommunikasjon og ”i enhver situasjon er disse enighetene relevante for planlegging og forming av adferd” (1980:20). Denne enigheten innebærer, paradoksalt nok, et hinder for felles kommunikasjon.

3.3 Regelmessige trekk ved adferd og struktur

Kjønnskontrasten er så skarp i Berentzens utvalg at han, i alle situasjoner, kan beskrive to ”sett” med adferd. Han fokuserer hovedsakelig på det han kaller for ”åpningsfasen”, lek ute og lek inne. Åpningsfasen beskriver hvordan barna ankommer barnehagen, hvordan de tar kontakt med hverandre og hvordan de kommer i gang med felles aktiviteter. Han gir også kortere redegjørelser for samlingstund, spising og turgåing. I disse situasjonene beskrives gutter og jenter ”samlet”, men kjønnskontrasten er like åpenbar. Han gir utdypende redegjørelser og fortolkninger av innholdet i leken, gruppemønstre og gutter og jenters feiltolkninger.

3.3.1 Jenters åpningsfase ute

Jentene var varsomme og oppmerksomme i sine tilnærmelser til hverandre. De observerte hverandre og forsøkte stort sett å tiltrekke seg minst mulig oppmerksomhet, spesielt fra guttene. Det kritiske verbale punktet var om og når spørsmålet ”Skal jeg være med deg?” ble

stilt. Aksept ble gitt på bakgrunn av felles opplevelser, tidligere avtaler eller at den som spurte hadde en attraktiv gjenstand eller leke med hjemmefra. "Hemmeligheter" spilte også en sentral rolle, tilbud om å dele hemmeligheter ble brukt som invitasjon til, og ble strengt forbeholdt, de som hadde avtalt å være sammen. Aksept ble vist ved at de to holdt seg fysisk nær hverandre, snakket (fortrolig) sammen og/eller gikk i garderoben og hvisket sammen. Avvisning ble gitt ved foraktelige, fiendtlige eller likegyldige blikk eller positurer og ved å gjøre narr av for eksempel adferd eller påkledning. Jentene dannet smågrupper eller ble stående avventende ved inngangsdøren, for dem var det sosialt korrekte "å ha en å være med".

3.3.2 Gutters åpningsfase ute

Guttenes tilnærmelser til hverandre var preget av to elementer: Det daglige kappløpet til barnehagen og leker eller gjenstander som de hadde med til barnehagen. Spørsmål om hvem som vant kappløpet fungerte ofte som introduksjon til samtale. Viktigere var introduksjon, gjennomgang og vurdering av gjenstander som man hadde med seg. Gjenstander og leker ble vurdert som enten "treg" eller "tøff" og denne vurderingen fikk konsekvenser for resten av dagen. Gjenstander som ble vurdert som tøffe fikk verdi som forhandlingsmiddel mellom guttene. I denne prosessen hadde en av guttene, Ole, en særegen posisjon. Han hadde en slags lederrolle og hans ord ble stort sett alltid fulgt. Å få sin gjenstand eller påkledning definert som treg innebar avvisning. Avvisning ble gitt som erting. Guttene samlet seg i én flokk og for dem var det sosialt korrekte å bli forbundet med noe "tøft" og unngå å bli forbundet med noe "tregt".

3.3.3 Generelt om åpningsfasen

Åpningsfasen ute var både for gutter og jenter preget av "den som sitter på husken". Det barnet, enten det var en gutt eller en jente, som fikk først tilgang til husken hadde god oversikt over hvem som kom til barnehagen og var gjerne den som "pleier å starte synging av smedever og diskusjoner av barn som ankommer"(1980:29). Både gutter og jenter kunne avvise andre med begrunnelse i at en gjenstand eller påkledning kunne knyttes til det andre kjønn. Berentzen så aldri gutter og jenter på noen måte kommunisere et felleskap (1980:25).

Adferd innendørs bar preg av videreføring av åpningsfasen ute. For jentene innebar det å verne om sine etablerte relasjoner med fysiske avgrensinger, som ved å kapre et rom, eller ved å avvise alle tilnærmelser fra andre jenter. Guttenes videreføring innebar ofte en fortsettelse av diskusjonen rundt gjenstanders trege eller tøffe egenskaper og konkurranse om å få tilgang til de gjenstandene som var definert som tøffe. Inne var det mindre kommunisering av kjønnsforskjellen og mindre erting. Dette knytter Berentzen til forskjellene i de fysiske forutsetningene: Inne ble barna adskilt av rom, de kunne ikke observere hverandre i samme grad som ute. Inne var det også flere populære leker som fanget barnas oppmerksomhet. I tillegg fikk ingen barn status som ”barnet på husken”, som igangsetter av erting.

3.3.4 Særtrekk ved jentenes lek

Etter at en relasjon eller ”allianse” var inngått mellom to, noen ganger tre, jenter, beskriver Berentzen, hvordan den videre samhandlingens fokus var å isolere seg fra andre. Helst fysisk, markert med gjenstander eller rom. Jenter som forsøkte å bli med i en etablert lek, ble i nesten alle tilfeller avvist, ved å bli oversett eller ved argumenter eller erting. Jentegrupper kunne noen få ganger vokse til fire–fem jenter. Grupper på den størrelsen varte sjelden lenge, jentene havnet i konflikter som førte til at gruppen ble delt. Dette forklarer Berentzen ut i fra to faktorer. Måten jentene starter leken på gir ingen i leken en lederposisjon som kan styre, dele ut roller og sanksjonere brudd på reglene. Den andre faktoren er jentenes kontinuerlige fokus på å opprettholde et særlig forhold til en annen jente. Mye av kommunikasjonen går med til å verne om og bekrefte dette parforholdet og utelater muligheten for annen kommunikasjon. Jenter som ikke hadde noen ”å være med”, fulgte nøye med, på en viss avstand, andre jentegrupper og avventet mulige inviterende blikk eller gester, eller en konflikt som kunne gi en åpning for innpass.

Innholdet i jentenes lek var fullstendig dominert av mor–barn-temaet (1980:66). Selv når de lekte med materiell som guttene også kunne leke med, som båter eller et vannbasseng, ble leken formet rundt dette temaet. Leken dreide seg rundt forhandlinger knyttet til identiteter i leken og strategiene var, i følge Berentzen, ofte uklare ettersom ingen hadde en klar lederposisjon. Enighet og den sosiale meningen blant jentene knyttet seg altså til to elementer: Innholdet, nemlig temaet mor–barn, og en kontinuerlig vurdering av andre, som

en del av avgrensningsprosessen. Av tilgjengelig lekemateriell i barnehagen var det bare dukkeutstyr som ble ofte brukt av jentene.

Korreksjoner jentene i mellom ble blant annet initiert av adferd som ikke var forenlig med det å være jente, for eksempel å leke med biler. Slike korreksjoner ble uttrykt hånlige: "Leker du med biler?" (1980:70). Jentene korrigerer også adferd som var uforenlig med innholdet i leken. Slike korreksjoner ble uttrykt som trusler om at de ikke ville leke lenger eller utelukkning fra bursdagsselskaper. Når jentene feiltolket, eller misforstå, hverandre var det i stor grad knyttet til "hemmelighetene" og hvisking. Hvisking blant to av deltagerne i en gruppe på fire, ville bli feiltolket av de andre som et forsøk på å danne en ny allianse. Dette ville føre til splittelse og forskjellige forsøk på å "straffe" hverandre, stort sett ved å forsøke å inngå nye allianser og dele hemmeligheter med nye venner.

3.3.5 Særtrekk ved guttenes lek

Guttenes lek startet med et initiativ fra en av guttene med utgangspunkt i et objekt, eller et forslag fremlagt på en "intens og ivrig måte" (1980:36). Dette initiativet kunne både bli oversett eller avstedkomme både positive eller negative reaksjoner fra de andre guttene. Uansett førte det aldri umiddelbart til at guttene satte i gang med noen felles lek. Initiativtageren fulgte opp forslaget sitt og i det følgende var aktiviteten mest preget av konkurranse om å få flest objekter, bygging og planlegging av leken. Initiativtageren fikk rollen som sjef, og alle som deltok måtte rette seg etter sjefens bestemmelser. Flere og flere gutter kommer til og spør om å få være med, og uansett om de får et ja eller ikke får noe svar slutter de seg til aktiviteten. En gutt som får nei, kan for eksempel starte med samme aktiviteten, bare litt "på siden" av de andre. Avslag og aksept var i alle tilfeller knyttet til begrepene tøff og treg. Det dannet seg ofte "konkurrerende" grupper. Aktiviteten, konkurransen og konflikter rundt populære objekter, som noen utvalgte byggeklosser eller noen spesielle båter, tiltok. Verbal og ikke-verbal aktivitet ble mer og mer hektisk og samhandling og korreksjoner avtok. Guttenes lek kunne ha samme hendelsesforløp ute, men ute innebar leken ofte roller som politi og tyv, cowboy'er og ofte figurer hentet fra populærkulturen som "Helgenen" eller "Hoppalong Cassidy". Da gjaldt det å velge roller som var definert som tøffe og dette kunne endre seg raskt i løpet av leken. Hvilken rolle Ole valgte var svært viktig og mye av aktiviteten var preget av organisering og forhandlinger om

å få være på Oles lag, hvis han endret mening ville samtlige skifte over til hans lag. Uansett om det var ute eller inne kulminerte alltid guttenes lek i en ”eksplosjon” (1980:42). Når det ikke var flere objekter å samle eller bruke, stoppet bygge- og samleaktiviteten, og de som hadde samlet mest jublet som vinnere. Noen ganger slo de konkurrerende gruppene seg sammen, og byggverk ble frydefullt ødelagt. Aktiviteter kulminerte også ved konflikter som førte til slagsmål eller når Ole trakk seg fra den. Guttene var da adskilt for en periode før et nytt initiativ ble tatt og samme hendelsesforløp ville gjenta seg.

Innholdet i leken dreiet seg ofte rundt forhandlinger, dreininger og manipulering av et tema. Disse forhandlinger og manipuleringer dreide seg rundt begrepene treg og tøff, men også om noe var ”på ordentlig”. Dette var særlig knyttet opp mot temaene i leken som ofte var hentet fra populærkulturen. Den sosiale meningen ble forhandlet frem verbalt i mellom deltagerne og ble ofte knyttet til hierarkiet og begrepene tøff eller treg. Guttene korrigerte hverandre hovedsakelig ut fra disse premissene. Guttenes korreksjoner ble fremsatt på samme måte som jentenes, med for eksempel trusler om å ta tilbake en leke som var utlånt eller trusler om ikke å få komme i bursdagsselskap. Guttene var på vakt mot angrep eller fornærmelser og feiltolkninger blant guttene var i stor grad knyttet til slike hendelser. Hvis en gutt fikk vondt noe sted ville han beskyldte noen for å volde ham smerten, selv om ingen var skyld i hendelsen. Feiltolkninger skjedde også i oppstartsfasen på guttenes lekesekvenser, særlig før noen hadde tatt rollen som ”sjef”.

3.4 Forholdet mellom gutter og jenter

I denne barnegruppa var det en grunnleggende samhandlingsregel at gutter og jenter ikke hadde noe med hverandre å gjøre. Ethvert forsøk, bevisst eller ubevisst, på å bryte denne regelen ville bli korrigert av barna. Berentzen viser til et eksempel på hvordan denne samhandlingsregelen var situert til barnehagen. En gutt dro på besøk hjem til en jente, men ville ikke innrømme det til de andre guttene i barnehagen dagen etter. Det hendte noen få ganger at gutter ble med i en jentelek og enda færre at en jente ble med i en guttelek. Disse lekesekvensene var preget av to handlingsforløp: Enten var leken svært kortvarig eller så var leken preget av at guttene ble med i jentenes lek, mot jentenes vilje. For det første klarte ikke gutter og jenter å opprettholde lek over tid. De hadde et begrenset kommunikasjonsgrunnlag og hadde for eksempel ingen felles sanksjonsmuligheter. Gutter sanksjonerte hverandre ved å

nedgradere objekter eller handlinger i leken, enten ved å påpeke at de ikke var ”på ordentlig” eller at de var ”trege”. Jentene sanksjonerte hverandre ved å avvise en mulig eller allerede eksisterende relasjon. Mellom gutter og jenter hadde disse sanksjonsmidlene ingen emosjonell effekt. Når gutter ble med i jenters lek mot jentenes vilje kunne dette for eksempel foregå ved at guttene bestemte at de skulle være med i familieleken til noen jenter og deretter ikke fulgte reglene i den opprinnelige leken. De ville i stedet ”overta” rommet med løping og herjing og jentene ville gradvis trekke seg ut. Det hendte også at guttene regelrett jaget jentene fra de rommene eller objektene de brukte. Ikke rart da at jentene flere ganger ga uttrykk for at de ønsket en barnehage bare for jenter. I et tilfelle hvor kun guttene gikk på tur og jentene hadde hele barnehagen for seg selv, hadde jentene lekt flere sammen enn vanlig og ga uttrykk for at de hadde hatt det finere enn ellers. Det foregikk kontinuerlig forhandlinger om hvilke aktiviteter, påkledning og objekter som kunne knyttes til det å være gutt/jente. Berentzen konkluderer med at begrepene ”gutt” og ”jente” har ”en sosial mening som innebærer at det ikke er artikulert noen samhandlingssektor hvor barna som ”gutt” og ”pike” kan kommunisere med hverandre på grunnlag av et felles perspektiv på den sosiale situasjonen. (1980:76).

3.5 Samlingstund, måltid og tur

Når barna fikk sette seg som de ville i samlingstund eller ved spisebordet grupperte de seg som i leken: Jentene i smågrupper og guttene samlet i én flokk. Hvis barna synes samlingstunden var kjedelig, småpratet de. Guttene snakket om objekter, som å låne hverandre biler, mens jentene snakket om de skulle være sammen senere. Barna markerte ofte at de ikke vil sitte ved siden av en av det andre kjønn og gutter og jenter ertet hverandre, særlig guttene ertet jentene. Et særtrekk under måltidene, som spesielt fremkom under bursdagsfeiringer var en type ”ropelek”. Et barn kunne rope ”Alle som har grønn tallerken er grei”. Alle barna ville da ta etter, og utrop om hvem som var greie ville bli tilpasset slik at det bare passet til utroperens kjønn: ”Alle som har grønn tallerken og pike er grei”. En slik sekvens ville eskalere, alle ville rope mer og mer, samtidig som barna ville forsøke å bytte bort objekter som ble knyttet til det andre kjønn. De ansatte ville forsøke å stoppe slike sekvenser blant annet ved å si ”hold opp, alle er greie”(1980:79).

Barna hadde relativt stor frihet når de gikk på tur ut av barnehagen. Barna fikk beskjed av de ansatte om å vente ved avtalte steder, men guttene pleide å bryte disse avtalene. Det viktigste for guttene var kappløpet om å komme først frem til den avtalte turplassen. Fremme på turplassen utviklet leken og gruppemønstrene seg som i barnehagen. Guttene brukte også turene til å vise ”mot, styrke og hurtighet”, de rullet, klatret, brøt osv. Alder ble særlig relevant i slike tilfeller, hvor for eksempel det å vinne over en som var eldre enn seg ga ekstra gunst.

3.6 De ansatte

Berentzen referer til de ansatte som barnehagelærerinner eller tanter og beskriver hvordan de utgjør et ”sentralt trekk ved barnas økologiske og sosiologiske situasjon.”(1980:11). Det var tre lærerinner: Bestyrerinnen, praktikanten og en elev fra barnevernsskolen. Eleven fra barnevernsskolen var tilstede fire dager i uka. Lærerinnene hadde ”total myndighet” over tidsrytme og til å gripe inn i barnas aktivitet, men barna kunne foreslå aktiviteter og disse ble ofte innvilget. Faste aktiviteter styrt av de ansatte var blant annet å lage ting i arbeidsrommet, spising, gå tur og samlingsstund. Resten av dagen, ca $\frac{3}{4}$, var fri lek.

I sammenheng med avsnittet om barnehagens sosiale situasjon og økologi beskriver og fortolker Berentzen de ansattes strategier for å regulere barnas adferd, men de bli ikke nevnt i resten av avhandlingen. De ansatte hadde to hovedinsentiv for å regulere barnas adferd: Aktiviteter de ikke likte og en ”egalitær ideologi”; alle skal ha likt. Ved aktiviteter de ansatte ikke likte, som voldsom lek/skyting, brukte de trusler om at de som bråker må gå på arbeidsrommet, det vil si være stille. Ved ujevn fordeling av leker hadde de ansatte tilgang til noen innelåste leker som de kunne distribuere for at alle skulle få. Deres appeller om å dele ble sjelden fulgt og de ansatte manglet ”effektive sanksjonsmidler” i slike tilfeller. Barna hadde sine egne samhandlingsregler, for eksempel ”den som først har tatt noe, har bestemmelsesretten over det.” De ansatte støttet langt på vei barnas egne samhandlingsregler. Barn som fortalte om ”ugjerninger” til de ansatte ville bli gjort narr av og kalt for sladrebank av de andre barna, unntatt de tilfellene der ugjerningene kunne ses i sammenheng med barnas egne samhandlingsregler. De voksne oppfordret ikke barna til å fortelle om ugjerninger.

Berentzen stiller så noen spørsmål om de ansatte var tilstrekkelig tilstede der barna var, om de deltok i leken og om de var tilstede på en slik måte at de kunne hjelpe barna når de trengte det. Han antyder langt på vei at det var de ikke, men han går også et stykke på vei for å unnskyldte de ansatte. Han forklarer blant annet at de ansatte, spesielt bestyrerinnen, ofte var opptatt med administrative oppgaver. Ettersom det var mange barn og de pleide å spre seg utover var det vanskelig for de ansatte å være der barna var. Konfliktløsning ble særlig vanskelig i de tilfellene den ansatte ikke hadde sett hva som hadde skjedd og forklaringene var motstridende. De ansatte valgte heller å overhøre barnas appeller. Ute var det oftest bare en ansatt og enda vanskeligere å følge med på alle barna, spesielt fordi den ansatte hadde ”sin plass ved inngangsdøren og beveget seg følgerlig lite omkring blant barna.”(1980:14). Hovedoppgaven var å passe på at barna oppholdt seg på lekeplassen og ikke gikk for ofte inn i gangen.

3.7 Analysen

Berentzens sentrale forskningsspørsmål er: ”I hvor stor grad, på hvilken måte og hvorfor er aktørenes kognisjon felles innenfor et samfunn?” (1980:2). Han drøfter denne innfallsvinkelen ut fra samhandlingsteori utviklet av Fredrik Barth og gjennom George H. Meads begreper om streben etter fellesopplevelser som utgangspunkt for mellommenneskelig kommunikasjon. Sentrale teoretiske begreper blir dermed ”metakommunikasjon” og ”enighetsgrunnlag” når han analyserer jentene og guttenes samhandling og selvforståelse. Jentene planlegger på følgende måte: *”I enhver sosial situasjon jeg kommer i, gjelder det å ha en annen pike å være med og helst den som er finest. Dette vet jeg de andre pikene også tenker. Derfor må jeg ta de andres mulige handlinger med i mine beregninger for å få en finest mulig pike å være med”*(1980:113). Guttene planlegger slik: *”I enhver sosial situasjon jeg kommer i, gjelder det å få retten til eller del i tøffe objekter. Dette vet jeg at de andre guttene også tenker. Derfor må jeg ta de andre guttene også i den nåværende situasjon med i mine beregninger for å få mest mulig rett til tøffe objekter.”* (1980:114). Barna observerer, forsøker å forstå og handler ut fra disse sosiale betingelsene.

Berentzen viser hva slags adferd som gjentar seg og hvordan kulturelle premisser kan tolkes inn i de repetitive mønster blant barna. Et sentralt poeng for Berentzen er å vise hvordan

barna må oppfatte og dele disse kulturelle premissene for at samhandling skulle lykkes. For guttene gjaldt det hovedsakelig å forstå og kunne anvende begrepene ”tøff” og ”treg”. For jentene gjaldt det å forstå og forvalte det overordnede kulturelle premiss ”å ha noen å være med”. Han undersøker hvordan regelmessigheter kan ses som ”kumulative” resultat av barnas repetitive handlinger. Altså hvordan barna selv skaper sine egne kulturelle forutsetninger. Videre undersøker han hvordan ønsket om fellesopplevelser fungerer som ”grunnleggende drivkraft” for barnas adferd. Berentzen anvender i den sammenheng Meads begreper om meningsdannelse gjennom kommunikasjon. På den måten forbinder han hvert enkelt barn med kulturen i barnehagen. Han viser hvordan hvert enkelt barn lærer de kulturelle premisser, ”vokser inn i”, reproducerer og blir medskapere av denne kulturen. Disse kulturelle premissene for jenter og gutter fremstår som få og ”snevre”, og Berentzen understreker det begrensende ved dette når han konkluderer at ”Innenfor den ramme for samhandling som barnehagen gir, vil kulturell utforming bare foregå med referanse til dette premiss.”(1980:114).

4. Endringer i teoretisk forståelse av kjønn og barn

Berentzen gjorde sine observasjoner ut fra vitenskapelige kriterier og noterte utvilsomt temmelig nøyaktig hva han så. Men det er også viktig å ta med i betraktningen at hans observasjoner og analyser representerer *fortolkninger* av samvær i en liten barnehagegruppe. Innsamlede data er ikke sammenfallende med virkeligheten, men et perspektiv på den (Gulløv og Højlund 2003:23). Dette gjør at hoveddelen av utsagnene, selv i et grundig forskningsarbeid som Berentzens, må betraktes som ”normative” og ikke ”faktiske”. Det er anerkjent at forskningsarbeid foregår innenfor et *paradigme*, en tidsperiode og/eller et tankefelleskap som i stor grad er førende for hva som forskes på og hvordan det forskes (Bruhn-Jensen 2002, Kuhn 2007, Tveit 2007). Et sentralt kildekritisk prosjekt i denne oppgaven blir dermed å undersøke hvilket teoretisk paradigme Berentzen skriver innenfor og videre hvilket paradigme min egen studie skrives innenfor. For å diskutere og forstå avhandlingens validitet og for å ha et reelt sammenligningsgrunnlag med mine egne observasjoner, må jeg derfor vurdere Berentzens forståelse og teoretisering av de to sentrale begrepene kjønn og barn.

4.1 Teori om kjønn

Berentzen kommenterer innledningsvis hvordan hans sosialantropologiske metode gir observatøren innsikt i aktørenes adferd, hvordan adferd bidrar til organisatoriske mønstre og at denne innsikten i sin tur gir nytt grunnlag for å drøfte det han kaller for ”substansielle tema”. Kjønn, kjønnsidentitet og kjønnskontrast ble for Berentzen slike substansielle tema. Berentzen satte altså ikke ut for å studere kjønn, men barn. Det var hans metode og funn som gjorde kjønn relevant. Kjønn var derfor ikke en del av Berentzens innledende teoretisering. I min studie derimot er kjønn inkludert i forskningsspørsmålet og mange avsnitt vil bli viet til å teoretisere begrepet kjønn. Dette sier noe om de endringer som har skjedd på kjønnsforskningsfeltet siden 1960-tallet. For å forstå kjønnsfokuset i Berentzens empiri og samtidig den manglende teoretisering rundt begrepet er det nødvendig med en historisk kontekstualisering.

4.1.1 Kjønnsforskning i et historisk perspektiv

En forklaring på hvorfor Berentzen ikke tematiserer eller forsøker å definere kjønn kan paradoksalt nok, starte i et forsøk på definere begrepet. Sosialantropolog og kjønnsforsker Merete Lie (2006) gir en ”enkel” definisjon: ”[...] det er to kjennetegn vi bruker for å bestemme folks kjønn. Det er for det første hvordan personen ser ut, og for det andre hva personen gjør og hvilke egenskaper som da kommer til syne.” (Lie 2006:250). Denne definisjonen rommer altså de kroppslige kjennetegn men inkluderer handlinger og understreker hvordan dette ”hjelper” oss å gjenkjenne en persons kjønn. Da tenker vi gjerne på hvordan vi gjenkjenner kvinner og menn som to adskilte kjønn. I kjønnsforskning kalles dette for en *tokjønnsmodell* (Solbrække og Aarseth 2006). Kjønnsforskere (i en feministisk tradisjon) vil argumentere for at tokjønnsmodellen er historisk situert. I følge den amerikanske filosofen Thomas Laqueur (1990) ble ikke kjønnforskjeller oppfattet som absolutte eller komplementære før på slutten av 1700-tallet. Inntil da ble kvinnen gjerne oppfattet som en ufullkommen utgave av mannen. Man kunne for eksempel anta at kvinnens kjønnsorganer var som de mannlige, bare at de lå inne i kroppen. Sosiale roller eller handlinger bestemte det sosiale kjønn mer enn biologiske kjennetegn. Oppfatningen av kvinner og menn som to adskilte kjønn kom med den moderne vitenskaps fokus på biologi og fysiologi. De biologiske forskjellene ble ansett som så grunnleggende at det nå var snakk om to forskjellige *arter*, og dermed ble også kjønnene tillagt grunnleggende forskjellige psykologiske og sosiale egenskaper. Denne tokjønnsmodellen ligger også til grunn for utviklingen av feministisk kjønnsforskning slik det blir skissert av den amerikanske filosofen og kjønnsforskeren Iris Young (1985). Den første bølge av feminisme og feministisk forskning i det 19. og 20 århundre innebar et fokus på kvinner som *ofre* i et patriarkalsk samfunnssystem og betegnes av Young som *humanistisk feminisme*. Fokuset innebar en nedgradering av ”alt” kvinnelig som blant annet husarbeid og morsrolle, og humanistisk feminisme innebar og frigjøre kvinnen fra denne tradisjonelle kvinnerollen. Det Young kaller *gynosentrisme* kom, på 70-tallet som en motreaksjon til dette. Nettopp de kvinnelige egenskaper som den feministiske humanismen hadde nedgradert, ble løftet frem som et ”positivt” motstykke til ”negative” maskuline verdier. Menn representerte politikk, vitenskap, teknologi, krig, handel og verdier som medfører vold, konkurranse og egoisme, egenskaper som kunne anses å representere en trussel mot menneskeheten. Gynosentrismen fokuserte på hvordan kvinner representerer reproduksjon, fremtid, ansvar og sosialitet, og i

motsetning til å nedgradere disse egenskapene ble de ansett som menneskehetens ”redning”. Begge disse forståelsene bærer i seg, og har i stor grad bidratt til opprettholdelsen av tokjønnsmodellen og en dikotomisering av forestillinger om maskulinitet og femininitet (Bondevik og Rustad 2006). Den seneste utviklingen innen kjønnsforskning utfordrer tokjønnsmodellen³ som ikke noe annet enn en språklig konstruksjon: På 1990-tallet har den ”poststrukturalistiske vending” og dens fokus på *språklige diskurser* vært sentral i kjønnsforskning (Alvesson og Sköldberg 1994, Nielsen 1999, Bondevik og Rustad 2006). Poststrukturalisme er ingen entydig teoretisk retning snarere en bredt anlagt analytisk innfallsvinkel som særlig fokuserer på språk og språklige konstruksjoner. Den franske filosofen Jean-Francois Lyotard betegner poststrukturalismen som de store beretningers fall (Alvesson og Sköldberg 1994:242). Han underkaster kjente teorier om verden, som marxismen og psykoanalysen, en kritisk analyse og avslører dem som fortellinger, de såkalte modernistiske masternarrativer og ikke et ”sant” bilde av verden. Lyotard hyller det lille, det fragmenterte, det lokale og motsetningsfylte. Michel Foucault, også fransk filosof, fokuserer på *diskurser* (se for eksempel 1977). Han analyserer diskurser som språk og maktsystemer innenfor en gitt kontekst. Foucault har fått en spesiell posisjon i kjønnsforskning i kraft av hvordan han har blottlagt diskursenes historiske og lokale situerthet og, ikke minst, undertrykkende effekt (Bondevik og Rustad 2006:54).

Kort oppsummert kan det sies at kjønnsforskning har vært dominert av tre retninger, humanistisk feminisme, gynosentrisme og poststrukturalisme og felles for disse kan det generelt sies at de har fokusert på tre dimensjoner: *Kvinner*, ”*avsløring*” av *undertrykkelse* og bidrag til *endring* (Bondevik og Rustad 2006).

³ Tokjønnsmodellen utgjør i stor grad ”common sense” også i dag. Forskning på biologiske egenskaper bidrar stadig (og problematiseres også stadig) til å forklare noen av forskjellene mellom gutter og jenter, kvinner og menn. Men biologien kan ikke forklare hvordan ”kjønn gradvis blir til sosialt og psykologisk kjønn når barnet vokser til” (Nielsen og Rudberg 1989:5). Feministisk vitenskapsteori innebærer nødvendigvis ikke å fornekte de genetiske egenskaper som skiller menn og kvinner. Det feminismen historisk har kritisert er den determinismen som ofte har vært konsekvensen hvis en kun forholder seg til de biologiske forskjellene.

4.2 Berentzens teoretiske begreper

Ut fra denne gjennomgangen kan det antas at Berentzen gjorde sin forskning innenfor en tokjønnsmodell. Samtidig kan det antas ut fra hans innledende teoretisering at han ikke forsket ut fra en humanistisk feministisk kjønnsforståelse. Hans innledende teoretisering og forskningsspørsmål inneholder ingenting om kjønn eller de dimensjoner som har preget feministisk kjønnsforskning. Berentzens faglige utgangspunkt og fokus for forskning var *barn* og hvilke *sosialantropologiske metoder* som kunne være gunstige for å studere barn. Det er dette hans innledende teoretiske betraktninger dreier seg rundt og som kort vil bli redegjort for i det følgende.

For det første fremholder han at det i sosialantropologiske studier har vært en manglende sammenheng mellom observert adferd, generelle mønstre og individuelle prosesser.

”Dette har medvirket til en splittelse av kultur- og samfunnsaspektet ved sosialt liv; dvs. at sammenhengen mellom aktørenes grunnleggende meningsfelleskap og observerbare adferdsregelmessigheter ikke er blitt tilstrekkelig utredet.” (Berentzen 1980:1)

Hans prosjekt er å utvikle sosialantropologiens mulighet for å beskrive sammenhengen mellom kognisjon og kontekst:

”Det er et grunntrekk ved den analyseramme for studiet av kultur som jeg vil forsøke å utvikle, at målet er å gi en psykologisk reel beskrivelse av kultur. Jeg vil anlegge et læringsperspektiv samtidig som jeg forutsetter at læring primært finner sted i samhandlingsprosesser.” (1980:2)

Det ”nye” ved dette perspektivet er, i følge Berentzen, individets plass i de kulturelle mønstrene. En psykologisk reel beskrivelse av kultur og det sosiale rom som utgangspunkt for den individuelle, kognitive utvikling representerer en ny strømning i studier av kultur og i Berentzens tilfelle, studier av barn. Berentzen kritiserer sin samtids (og tidligere) barneforskning som inntar en posisjon hvor barnet får en rolle som passiv mottager av sosialisering, han konkluderer:

”Det synes riktigere å hevde at aktørene ut fra ut fra en aktiv holdning til de sosiale omgivelser skaper og oppfatter regelmessige mønstre[...] Aktørene er aktive ikke bare i den forstand at de kategoriserer omgivelsene, oppdager mønstre i sine omgivelser, men også i den forstand at de gjennom egen deltagelse i samhandlingsforløp styrker kategoriene[...] Aktørene skaper derved i noen grad sin egen læringskontekst. (1980:3)

Berentzens mål er å forstå både psykologi og kultur ut fra en antagelse om at barn er medskapere av denne kulturen.

Berentzens teoretiske betraktninger rommer tre dimensjoner jeg vil undersøke i de følgende avsnitt. Den første er hans kritikk av sin samtids forståelse av barn og barndom og det som senere har blitt til teoretisering rundt ”barnekultur” og/eller ”aktørperspektivet”. Det andre er diskusjonen knyttet til forholdet mellom kultur og psykologi (kontekst/individ, struktur/subjekt) og hva som er relevant for å forstå menneskelig aktivitet. Den siste dimensjonen dreier seg om Berentzens *teorianvendelse* som kom til uttrykk i forrige kapittel. Barnas samhandling, eller barnas kultur, fremstår i Berentzens avhandling som nokså rigid og lite dynamisk. Bidrar barnas samhandling *kun* til kulturell reproduksjon? Spørsmålet kan også formuleres som ”hva er det med Berentzens observasjoner, metodikk eller teorianvendelse som gjør at barnekulturen fremstår så lite dynamisk?” For å undersøke disse tre dimensjonene vil jeg først fokusere på generell teoretisering knyttet til barn og barndom og videre undersøke hvordan barndomsbegrepet har vært relatert til et kjønnsforskningsperspektiv.

4.3 Barn og barndom

Barn og barndom dreier seg (åpenbart) om livets første fase, men den betydningen denne fasen har hatt i ulike historiske perioder og i ulike samfunn har variert sterkt. Barn kunne for eksempel bli forstått som ”onde”, ”uskyldige” eller ”mytiske” før vitenskapelige disipliner som sosiologi og psykologi tilbød teoretiske forståelser av barn (James m.fl. 1999, Frønes 2007). I psykologien har særlig Jean Piagets forståelse om det naturlig utviklede barnet og Sigmund Freuds teori om det ubevisste barnet hatt stor betydning for vår forståelse av barn og barndom i nyere tid (Bråten 2007:25). Sosiologien har utvidet denne forståelsen til å innebefatte sosiale og strukturelle betingelser. George H. Mead (1934) representerer en tidlig teoretisering knyttet til barns utvikling som sosiale individer og Talcott Parsons (1959) er en tidlig representant for forståelsen av de samfunnsmessige og strukturelle forhold som innrammer barns utvikling. Et nyere perspektiv innebærer blant annet hvordan barndom må forstås som sosial konstruksjon, altså hvordan livets første fase vil variere ut fra kulturelle forståelser. I forlengelse av dette må barndom forstås som en sosial posisjon som er uløselig

knyttet til andre sosiale posisjoner som kjønn, etnisitet og klassebakgrunn (James m.fl. 1999, Lidén 2005).

4.4 Forståelse av barn i forskning.

Som skissert i metodekapitlet foregriper Berentzen en utvikling eller et paradigmeskifte i nordisk barneforskning når han ønsker å studere barn på ”barns egne premisser”. Berentzen fremholder at barn må anses som aktive aktører i sin egen læringsprosess og påpeker det reduksjonistiske ved tidligere barneforsknings ensidige fokus på læring, utviklingspsykologi og sosialiseringsteori. ”Alt” dreide seg om hvordan barn kunne bli velfungerende voksne og ut fra dette kriteriet ble også barn vurdert (James m.fl 1999, Lidén 2005:26). Den ”nye” forståelsen av barn målbærer derimot at barn ikke bare kan vurderes ut fra hva de en gang kan bli. Denne forståelsen motsetter seg to sentrale dimensjoner ved sosialiseringbegrepet: Barnet som passiv mottager av påvirkning og barnet som en uferdig voksen. I stedet anses barnet som en handlende aktør som samtidig som de formes av sin kontekst, aktivt former denne konteksten. Ikke minst blir barndommen ansett som en periode i livet med egenverdi. Slik har denne endringen gjerne blitt betegnet som en overgang fra *becoming* til *being* og denne forståelsen har fått en sentral posisjon i sosiologiske studier av barn⁴ (James m.fl 1999, Lidén 2005, Halldén 2007). Corsaro mener dette paradigmet kritikk og fokus fortsatt må opprettholdes når han påpeker at ”Many child-development experts [still] define and evaluate children by what they are going to be and not by what they currently are.” (Corsaro 2003:2). Den svenske barne- og kjønnsforskeren Gunilla Halldén (2007) skisserer hvordan denne dreiningen fordrer at forskere stiller nye spørsmål. Forskningen innenfor dette paradigmet har dreiet bort fra barns læring og utvikling og retter seg i større grad mot barns relasjoner og livsverden⁵. Fokus på *relasjonell kompetanse* har bidratt til at sosialisering, læring og utvikling kan anses som noe mer enn bare akkumulativ vekst mot et voksenideal.

⁴ Denne forståelsen av barn er for så vidt ikke så revolusjonerende som det kanskje kan gis inntrykk av her. Ettersom mitt arbeid har en kjønnsdimensjon kan det være behørig å peke på feministen Ellen Keys arbeid ”Barnets århundrade” utgitt i 1900 hvor hun beskriver barnet som selvbestemmende og overskridende og ikke minst har mulighet til å skape sin egen barndom (Stafseng 2004:173).

⁵ Edmund Husserl, som regnes som fenomenologiens grunnlegger, introduserte begrepet *livsverden* (Alvesson og Skölbjerg 1994:100). Begrepet er ment å beskrive ”hverdagslivet som erfaringer” og rommer relevante og mer eller mindre abstrakte eller konkrete dimensjoner ved menneskers hverdagsliv (Ibid).

Det er ikke bare fremtiden, men barns evne til å mestre relasjonelle her-og-nå situasjoner som Ivar Frønes (1999) tar med i betraktningen når han definerer sosialisering ”som formning, dannelselse og som utvikling af kompetencer for at kunne mestre det samfund, individet er en del af.” (Frønes 1999:274).

Nettopp relasjoner og livsverden har vært utgangspunktet når ”being”-forståelsen har avfødt nye teoretiske begreper som *barnekultur* og *jevnalderkultur* (Andersen og Kampmann 1996, Frønes 1994, 1999, Corsaro 2003). I følge Ivar Selmer-Olsen (2003) blir barnekulturbegrepet brukt generelt på fire forskjellige måter, men understreker at det ikke er snakk om noen absolutte skillelinjer: (1)Om barndommens kulturhistorie og barndomsforståelse. (2)Om kulturelle tradisjoner, manifestasjoner og aktiviteter som overføres og nyskapes barna i mellom. (3)Om kulturprodukter og om (4)kulturelle aktiviteter og prosjekter for barn, initiert av voksne. Dette inkluderer kunstneriske, pedagogiske og kommersielle produkter og aktiviteter (Selmer-Olsen 2003:249–251). I Berentzens og min sammenheng kan barnekultur knyttes til definisjon nummer to. I tidlig sosialiseringsteori blir barns utvikling gjerne skissert som en to-trinnsmodell, jamfør Parsons’ (1959) primær- og sekundærsosialisering (hjemmet og skolen) og Meads (1934) signifikante og generaliserte andre (familie og samfunnet). I dag blir gjerne jevnaldrende venner tillagt en like viktig betydning i barns liv og utvikling som mor og hjemmet hadde i de tidlige teoriene (Frønes 1994, 2007) og forholdet blir omtalt som for eksempel ”dobbeltsosialisering” (Dencik m.fl. 2008). Relasjonen mellom barn og foreldre blir betegnet som stabil og *tilskrevet*, relasjonen er ikke valgt, kan ikke velges bort og representerer stabilitet og forutsigbarhet. Relasjoner mellom jevnaldrende derimot blir betegnet som ustabile, uforutsigbare og noe man må jobbe for. Slik blir vennskap og jevnalderkulturen en særlig viktig arena for å mestre kompleks kommunikasjon og sosial kompetanse. Selv om Berentzens ikke anvender selve begrepet jevnalderkultur illustrerer hans observasjoner kraften i en slik egen barnekultur. Han beskriver blant annet hvordan de voksne i barnehagen mislykkes i sin ”egalitære ideologi” (1980:12). De voksne vil gjerne at det skal være ”likt for alle”, men når barna for eksempel deler leker etter andre (egne) prinsipper tilpasser de voksne seg dette. Når barnas kultur er ”sterkere” enn de voksnes påvirkningskraft blir barnas rolle som aktive aktører i egne liv særlig tydelig.

Aktørperspektivet og barnekulturbegrepet har løftet frem viktige sider og gitt ny innsikt i barns liv. Fokus på barns relasjoner og livsverden understreker det ”sammenvevde” og komplekse i barns tilværelse (Sutton-Smith og Kelly-Byrne 1984, Lidén 2005). Men

barnekulturbegrepet og aktørperspektivet har også noen problematiske sider. For det første kan "being"-forståelsen innebære en forestilling om "det selvsosialiserende barn" (se for eksempel Andersen og Kampmann 1996:88). Halldén (2007) påpeker at kjernen i forholdet mellom voksne og barn er *omsorg*. Omsorg i forhold til barn har to sentrale dimensjoner (Andenæs 1998, Halldén 2007). For det første innebærer det en erkjennelse av at det er forskjell på voksne og barn og at barn har et grunnleggende behov for å bli tatt vare på, fysisk og emosjonelt av voksne. For det andre innebærer omsorg for barn at barnet er nytt i denne verden og at det må bli kjent med, og ledes inn i en allerede eksisterende kultur. Den første dimensjonen ligger til grunn for og muliggjør den andre (Ibid). Forestillingen om et "selvsosialiserende" barn kan innebære en fare for at man overser barnets faktiske behov for å bli ivaretatt av en voksen og dermed en fraskrivelse av voksnes etiske omsorgsansvar (Halldén 2007). For det andre kan barnekulturbegrepet gi inntrykk av en entydig, universell barnekultur, men kultur blant barn må kunne anses å være like mangetydig og variert som andre kulturelle kontekster (Gulløv og Højlund 2003). For det tredje har barnekulturbegrepet medført to typer dikotomisering. Den ene innebærer en forestilling om en separat barnekultur og en separat voksenkultur. Selv om for eksempel Corsaro fremholder at disse er "sammenvevd", innebærer hans syn at barnekulturen reflekterer voksenkulturen og at aktivitet i barnekulturen i stor grad representerer en "øvelse" til voksenlivet. (Se for eksempel Andersen og Kampmann 1996:99, Corsaro 2003:4). Den andre formen for dikotomisering som kulturbegrepet har ført med seg har blitt relevant gjennom kjønnsforskning og innebærer en forståelse av separate jente- og guttekulturer. Denne implikasjon, som gjør seg svært gjeldende allerede i Berentzens studie, blir derfor kommentert nedenfor.

4.5 Barn i kjønnsforskning

Kjønnsforskning med et barnefokus har stort sett fulgt den samme utviklingen som den generelle barneforskning og teori knyttet til aktørperspektiv og barnekultur har hatt stor betydning i kjønnsforskningsfeltet (Nielsen 2007). Samtidig har altså kombinasjonen av

kulturbegrepet og en dikotom kjønnsforståelse medført en ”to-kulturforståelse”⁶ hvor gutter og jenter, menn og kvinner blir forstått ut fra at de utvikler og lever i to (vidt) forskjellige kulturer. En undersøkelse av hva denne tokulturforståelsen innebærer, kan ytterligere si noe om validiteten i Berentzens studie.

I forhold til Berentzens *metodikk* kan det innvendes at han gjorde sine observasjoner i en, for den tiden, uvanlig kontekst. Kun 2–3 % prosent av alle barn gikk i barnehage på slutten av 60-tallet (Korsvold & Volckmar 2004:234). Det vil si at selv om Berentzen fremholder at barna i hans utvalg er ”helt normale” så var det i hvert fall én uvanlig ting ved disse barna og det var at de gikk i barnehage. Dermed kan det antas at den observerte kulturen er unik for den unike konteksten. I dette tilfellet kan dette imøtekommes med at en rekke studier som har gjort noe tilsvarende etter ham, metodisk og teoretisk, har endt opp med nesten de samme konklusjonene. Berentzens funn har blitt bekreftet i studier opp gjennom 80- og 90-årene og helt frem til i dag (se for eksempel Hägglund 1984, Roopnarine 1984, Whiting og Edwards 1988, Rithander 1992, Thorne 1993, Andersen og Kampmann 1996, Maccoby 1999, Wahlström 2004, Olesen m.fl. 2008, Østrem m.fl. 2009). Dette tydeliggjør styrken ved Berentzens avhandling: Ut fra original metodikk og teorianvendelse kommer han frem til konklusjoner som fortsatt er relevante, som refereres til og bekreftes, senest i 2009. Det er det slitesterke ved disse funnene som gjorde at jeg stilte spørsmål ved mine egne observasjoners pålitelighet som beskrevet i kapittel 2.5. Kjønnssegregering/separasjon eller den tokulturelle forståelsen har siden Berentzen gjorde sin studie blitt ansett som et velkjent og ikke minst krysskulturelt fenomen (Ibid). Studiene viser at fra to–treårsalderen begynner gutter og jenter å fokusere på seg selv som ”kjønnede”, de driver med ulike aktiviteter og ikke minst velger barn i økende grad frem til skolealder lekekamerater av samme kjønn. Ulike aktiviteter, relasjoner og fokus og innhold i lek (rett og slett ulike kulturer) får konsekvenser for hva slags kompetanse jenter og gutter utvikler. Gutter er opptatt av objekter, leker ofte mange sammen, de vurderer ofte adferd i et konkurranseperspektiv og deres relasjoner har fått betegnelsen ”skulder ved skulder”. Jenter er opptatt av allianser, leker få sammen og vurderer ofte adferd ut fra hvilke nære relasjoner som er tilgjengelige og jenters relasjoner har fått betegnelsen ”ansikt til ansikt” (Ibid). Dette har fått videre

⁶ Begrepet ”to-kulturforståelse” har jeg fritt oversatt/omskrevet ut fra Barrie Thornes begrep ”different-culture” (Thorne 1993:90.)

forklaringskraft i forhold til hvorfor jenter og gutter lykkes på forskjellige områder i livet og også i forhold til hvorfor gutter og jenters, og menn og kvinners, felles samhandling kan mislykkes. Jenter utvikler sin relasjonelle kompetanse og lykkes senere med sosiale nettverk, men ”mislykkes” (når ikke helt til topps og tjener dårligere) i arbeidslivet. Gutter derimot utvikler en målrettet samarbeidskompetanse og lykkes senere i arbeidslivet, men mislykkes oftere sosialt, altså faller oftere ut av skolen, havner i fengsel eller begår selvmord (Se for eksempel Tannen 1990). Gutter og jenters forskjellige kulturer blir også forsøkt forklart i biologiske forskjeller. Nyere metoder i hjerneforskning, som blant annet gjør det mulig å avlese hjernen mens den er i aktivitet, har kartlagt mer enn hundre funksjonelle og strukturelle forskjeller på guttehjerner og jentehjerner (Eide-Midtsand 2007a). Disse forskjellene knyttes blant annet til størrelsen på den såkalte frontallappen og forskjeller i stoffskiftetnivå og hormonnivå (Maccoby 1999, Eide-Midtsand 2007, 2007a). Slike funn kan bidra til forståelsen av modningsforskjeller mellom gutter og jenter og dermed hvordan jevnaldrende gutter og jenter utvikler seg i ulikt tempo og kanskje dermed utvikler forskjellige kulturer. Blant annet fokuseres det på hvorfor jenter i noen perioder bruker språket mer enn gutter, jenters tidligere mestring av selvregulerende adferd og forskjeller i gutter og jenters aktivitetsnivå og engasjement i såkalt boltrelek (Ibid).

Så hva med Berentzens manglende *teoretisering* rundt kjønnsbegrepet? Som den amerikanske sosiologen og kjønnsforskeren Barrie Thorne (1993) skisserer har tokulturforståelsen på mange måter blitt ”common-sense” og kjønnsforskningen har langt på vei bidratt til dette. Forståelsen fokuserer i stor grad på ulikheter og som Thorne påpeker er forskjeller lett å få øye på. Kontraster og motsetninger tydeliggjør og kan bidra til å overdrive fenomener (Ibid). En forløper til denne forståelsen kan gjenkjennes i Berentzens studie. Både Berentzen og Thorne rapporterer om tilfeller hvor barn refererer til det andre kjønn som forskjellige ”land”, ”partier” eller ”lag” (Berentzen 1980:73, Thorne 1993:63). Thorne peker på hvordan de fleste samfunn på samme måte er grunnleggende opptatt av kjønn og viser hvordan denne opptattheten er særpreget av to forhold: Kjønn som en motsetningsfylt dualisme og overdrivelse av forskjell, og dermed at man ubevisst overser det som er likt.

Thorne skisserer tre retninger som forklarer *hvorfor* gutter og jenter ”ender opp i” hver sin kultur. (1) Gutter og jenter velger samvær med samme kjønn fordi de på likt utviklingstrinn har *likt erfaringsgrunnlag* og oppsøker dette i sine relasjoner. (2) Gutter og jenter velger bort hverandre på bakgrunn av psykologiske forutsetninger i forhold til identitet, særlig

knyttet til morsidentifisering. Teorier om separate utviklingsveier har hatt stor betydning for denne forståelsen. (3) Kjønn er en tydelig sosial kategori, fysisk og praktisk. Den sosiale kategorien blir så viktig ettersom den både angår de kulturelle forventinger og en ”kjerneegenskap” ved hvert enkelt individ. Teori knyttet til sosialisering og overgangen fra barndom til ungdom har vært sentral i denne forståelsen (Thorne 1993:57–61). Metodisk har Berentzen et ”hvordan-perspektiv”, men gjennom sitt sentrale forskningsspørsmål, ”I hvor stor grad, på hvilken måte og hvorfor er aktørenes kognisjon felles innenfor et samfunn?” (1980:2), anlegger han også et ”hvorfor-perspektiv”. Det analytiske svaret orienterer seg både i retning av 1 og 3. Den første på bakgrunn av Meads begreper om streben etter fellesopplevelser og den andre på bakgrunn av Barths begreper om grensarbeid og selvforståelse. Mangelen på metarefleksjon omkring kjønn i Berentzens innledende teoriavsnitt må ses i sammenheng med at samtidig kjønnsforskning ikke eksisterte i den form Berentzen arbeidet. Det kan tenkes at (den allment aksepterte og ”ureflekterte”) tokjønnsmodellen i kombinasjon med nettopp det banebrytende ved Berentzens arbeid, at han anvendte en ny metodisk tilnærming (å studere barn på barns egne premisser) og en ny teoretisk tilnærming (en aktør- og kulturforståelse), bidro til den skarpe kjønnskontrasten i hans fortolkninger og analyser. Det kan også tenkes at kjønnskontrasten blir så dominerende i Berentzens fortolkninger fordi det han ser noe nytt? Det er ikke utenkelig at oppdagelse av et nytt fenomen eller en ny innsikt fører til at det får en dominerende plass i bevisstheten til forskeren og dermed at fenomenet blir litt ”overdrevet”.

Avslutningsvis kan det konkluderes i forhold til min egen studie. Når jeg har valgt å spørre om *hvordan*, og ikke *hvorfor*, kjønn får betydning i barns relasjoner har dette hatt følgende metodiske implikasjoner. Selv om jeg gjør en studie med et kjønnsfokus gjør jeg det med samme metodiske ideal som Berentzen: At mine observasjoner skal muliggjøre *oppdagelse* av sosiale mønstre. Selv om mye annen forskning viser at kjønns betydning er sterk har jeg vært forberedt på at betydningen kan være svak, kanskje endatil fraværende i mine egne observasjoner. I tråd med en videreutvikling av kjønnsforskningsfeltet har jeg fokusert både på gutter og jenter i mine observasjoner.

All observasjon er teoriladet og dette kapitlet, og også de to neste, har som målsetting å tydeliggjøre mine teoretiske forutsetninger. Berentzens aktør- og kulturforståelse er relevante innfallsvinkler i forståelsen av barn, men begrepene må anvendes kritisk. Når kjønn er inkludert i min problemstilling og innledende teoretisering må dette ses i sammenheng med

utviklingen av kjønnsforskningstradisjonen som beskrevet over. Min studie inneholder endringsdimensjonen fra den feministiske tradisjonen, men selv om mye annen forskning, og tenkning generelt knyttet til kjønn, har et utpreget ulikhetsfokus, fokuserer jeg i utgangspunktet på verken ulikheter eller likheter. Samtidig er jeg bevisst det problematiske ved tokulturforståelsen. "Hvorfor"-forklaringstilbudet, som gjerne knyttes til tokulturforståelsen, er vanskelig å anvende hvis for eksempel gutter og jenter leker sammen.

I sin beskrivelse av kjønnsdimensjoner i "ikke-feministisk" forskning oppsummerer Alvesson og Sköldberg (1994) en mer generell motivasjon for å undersøke kjønnets betydning i barns relasjoner: Kjønnsdimensjonen er av betydning i praktisk talt all samfunnsforskning (1994:298).

5. Nyere perspektiver på barn og kjønn: Performativitet og læring

Som skissert i avsnittet om den feministiske kjønnsforskningens historiske utvikling har poststrukturalismen en sentral posisjon i samtidens kjønnsforskning. Det er vanskelig å gjøre en studie med et kjønnsfokus i dag uten å forholde seg til den ”poststrukturalistiske vending” og dens implikasjoner (Nielsen 1999). I det følgende vil jeg derfor redegjøre for denne retningen, et problem for empirisk forskning som denne retningen fører med seg og et forslag til løsning.

5.1 Diskurs, subjekt og erfaring

Forholder man seg kun til de biologiske fakta, er kjønn bare noe vi *er*, forutbestemt og uforanderlig. Men i tråd med en poststrukturalistisk forståelse er kjønn i følge de amerikanske sosiologene Candace West og Don H. Zimmerman (1987) et sett med kulturelle krav som må fremføres, eller *gjøres*, for å bli gjenkjent som mann eller kvinne. Teorier om hvordan vi ”gjør kjønn” påpeker det kulturelt og historiske situerte og bevegelige med psykologisk og sosialt kjønn. Slik kjønn har blitt definert tidligere, ser vi at kjønn kan knyttes (også) til handlinger og uttrykksformer. Visse handlinger og en viss estetikk blir normen for det å være kvinne og mann, og er på den måten situert i en kontekst. Jevnalderkulturen i Berentzens empiri illustrerer hvor viktig det var å utføre de riktige handlingene eller ha på seg de riktige klærne for å bli ”gjenkjent som” eller akseptert som jente eller gutt, avvik ble umiddelbart korrigert (Se for eksempel Berentzen 1980:25 og 70). Den amerikanske filosofen Judith Butler (1990, 1997) har videreutviklet dette perspektivet i sin ”performativitetsteori”. I følge Butler er de rådende diskurser normgivende for hvordan kjønn skal fremføres. Forståelsen av at kjønn er noe *iboende* er ikke dens årsak, men en *effekt* av denne stadige fremførelsen.

Forståelsen av kjønn som noe som fremføres og repeteres er altså basert på en poststrukturalistisk tankegang hvor språkstrukturene har en gjennomgripende betydning og subjektet er *desentrert*, ”jeg’et” forstås som en effekt av den språklige diskursen. Språket uttrykker ulike maktforhold og subjektet er fiksert i forhold til disse. Subjektivitet kan

defineres som individets bevisste og ubevisste tanker, følelser og erfaringer, selvforståelse og forhold til omverdenen, men ideen om et slikt subjekt avvises langt på vei av poststrukturalismen (Alvesson og Sköldberg 1994:246). Det får konsekvenser for ideen om et selvstendig, tenkende og følende subjekt når poststrukturalister kan hevde at erfaringer ikke avspeiler noe reelt men bare blir til gjennom språket (Alvesson og Sköldberg 1994, Nielsen 1999, Rudberg og Nielsen 2005). Det Butler spesielt vil til livs er riktignok forestillingen om en kvinnelig og en mannlig *essens* som hun mener ligger til grunn for den vestlige verdens opprettholdelse av tokjønnsmodellen som forklaring på systematisk ulikhet mellom kjønnene (Bondevik og Rustad 2006:74). Men i tråd med den poststrukturalistiske tradisjonen kan subjektet bli nesten usynlig også i teorier om å ”gjøre kjønn”. Språkstrukturenes gjennomgripende betydning byr på noen problemer for forskning som ønsker å uttrykke noe meningsfullt om barns subjektive erfaringer knyttet til følelser og relasjoner. For at teorier om å ”gjøre kjønn” kan anvendes i slike sammenhenger må subjektivitetsbegrepet videreutvikles.

5.2 Hvordan synliggjøre subjektet i performativitetsteori – et forslag

Denne problematikken, et usynlig subjekt og hva som er ”virkelig” av språkstrukturer eller subjektive erfaringer, har i følge kjønnsforsker Harriet Bjerrum Nielsen (1999) vært gjenstand for en intern epistemologisk diskusjon som har preget det kjønnsteoretiske feltet etter poststrukturalismens inntog på begynnelsen av 90-tallet. Nielsen anser denne debatten som unødvendig og ufruktbar. Hun undersøker i stedet hvordan disse motsetningene er tilsynelatende og heller kan anvendes epistemologisk komplementært (Nielsen 1999, 2006):

”Kultur og psykologi skal heller sees som to områder for meningsdannelse som gjennomsyrrer hverandre. Hvor kulturer og diskurser er kollektive systemer av mening, er de personlige meningsregistre uatskillelige knyttet til biografier, følelser og den konkrete kroppen.” (Nielsen 2006:162)

Hun setter dette i sammenheng med en kontekst hvor både de kulturelle meningsstrukturer og det personlige subjekt er i bevegelse, en refleksiv modernitet, hvor subjektet er i stand til å reflektere over sin egen identitet. Både det strukturelle og subjektive perspektivet er nødvendige for å kunne si noe meningsfullt om de betingelsene vi lever under og er

medskapere av. En slik ”løsning” på struktur/subjektproblematikken er i tråd med min egen målsetting om å utforske barns samhandling innenfor en forståelsesramme som favner om det *sammensatte* ved menneskets tilværelse (hvor de personlige, biografiske, emosjonelle og kognitive prosesser må forstås i sammenheng med kollektive, strukturelle og kulturelle prosesser og betingelser). Når ”gutt” og ”jente” (”mann” og ”kvinne”) må skapes, repeteres og fremføres innenfor gitte kulturelle kontekster innebærer dette en konstruksjons- og læringsdimensjon. Det performative repertoar må læres av hver enkelt. Hvordan en læringsdimensjon kan synliggjøre subjektet i en poststrukturalistisk forståelsesramme vil bli undersøkt i det følgende.

5.3 Et læringsperspektiv

I Butlers teori blir kjønn ”bare gjort”, uten utdyping av hvordan dette kan erfares, forstås, fortolkes eller tilegnes av den enkelte. Litt tilsvarende har det i ”being-paradigmet” vært nærmest et tabu å referere til barns læring og utvikling. Slik kan for eksempel Thorne argumentere for at hennes studie fritt for begreper som utvikling og sosialisering, har gitt henne muligheten til å gi full oppmerksomhet til barn som sosiale aktører i en mangefasettert virkelighet (Thorne 1993:157). Mitt utgangspunkt er at en teoretisk forståelse må kunne gi innsikt i kompleksiteten i barns samhandling. Utvikling er en del av barns livsverden og sosialisering en del av deres virkelighet og hvis man overser disse dimensjonene ved barn, at de *også* er i utvikling, mister man en vesentlig del av det mangefasetterte. I denne sammenhengen vil det også innebære å overse en vesentlig side ved barn, nemlig den enorme læringskapasiteten de har, og noe av det de lærer er sitt kjønnede handlingsrepertoar. Barnekulturen har jeg derfor behov for å forstå i sammenheng med alder, utviklingsprosesser og ikke minst de kulturelle betingelsene barna lever i.

Hva er det så som *egentlig* driver barnets utvikling? Ligger drivkraften i individet selv? I kulturen? Eller i naturen? Psykologi, biologi, sosiologi og sosialantropologi tilbyr forskjellige svar på dette spørsmålet og former for enten–eller tenkning har dermed blitt en del av vitenskapsteoretiske diskusjoner. Berentzen argumenter for å gi barnets psykologi større plass i hans tids sosialantropologiske forståelse. Et tilsvarende (men ”omvendt”) skille kan vi spore i Vygotskys kritikk av psykologen Piaget fra 1934:

Hvis vi skulle summere opp de sentrale manglene ved Piagets teori, ville vi måtte peke på at det er virkeligheten og forholdet mellom barnet og virkeligheten som mangler i hans teori.

Sosialiseringssprosessen fremtrer som direkte kommunikasjon mellom sjeler som er skilt fra barnets praktiske virksomhet. (Vygotsky 2004:62. Første gang utgitt i 1934)

Der sosialantropologi og sosiologi har vært vitenskap for forståelse av kultur, har psykologien vært vitenskapen for å forstå individet. Kultur har blitt forbundet med historiske forklaringer og psykologi med universelle (Nielsen 2006:162). Men når det er ønskelig å *kombinere* disse dimensjonene eller som Berentzen formulerer det: "[å] studere kulturell utforming, og samtidig forsøke å knytte denne [...] til studiet av kognitiv vekst," kan dette videreutvikles innenfor en sosiokulturell forståelsesramme. Den sosiokulturelle tradisjonen har røtter tilbake til Lev Vygotsky (1978, 2004) og George H. Mead (1934). Deres teorier knytter seg i stor grad til grunnleggende spørsmål om utvikling av tenkning og språk, og både Vygotsky og Mead er opptatt av hvordan det sosiale og det kognitive ved menneskets utvikling er knyttet sammen. James Wertsch (1998), amerikansk forsker og professor i utdanningsvitenskap, representerer en videreutvikling og definerer den sosiokulturelle analyse slik: "The task of sociocultural analysis is to understand how mental functioning is related to cultural, institutional, and historical context." (1998:3). I det følgende vil jeg redegjøre for fire dimensjoner ved sosiokulturell læringsteori som er relevante for min problemstilling: Internalisering, lek, intersubjektivitet og mediert handling.

5.3.1 Internalisering

Det første skritt på veien i å forstå sammenhengen mellom kognitive og kulturelle prosesser i et sosiokulturelt perspektiv ligger i *internaliseringsprosessen*. Sammenhengen mellom det sosiale og det kognitive er fundert i Vygotskys formulering av utviklingens to plan:

"Every function in the child's cultural development appears twice: first on the social level, and later on the individual level; first, *between* people (interpsychological), and then *inside* the child (intrapsychological). (Vygotsky 1978:57)

For Vygotsky innebærer internalisering at sosiale relasjoner ligger til grunn for alle høyere mentale funksjoner, som oppmerksomhet, logisk hukommelse, begrepsdannelse og utvikling av egenvilje. Sentralt for nivåene inter- og intrapsykologisk er at de er uløselig knyttet

sammen og at de springer ut fra en mellommenneskelig relasjon.⁷ Vygotsky (2004) fremhever hvordan barnets utvikling starter med den sosiale tale og hvordan tenkningen går fra ”høyttenkende” ytre tale til indre tale. Parallelt går barnets begrepsutvikling hvor barnet utvikler evnen til tenkning i komplekser. Vygotsky kritiserte psykologien for dens manglende evne til å se tenkning generelt og internaliseringsprosessen spesielt som en integrert og sosialt initiert prosess. Når de kulturelle betingelser varierer vil også mentale prosesser variere.

Noe forenklet kan det sies at i sosiokulturell teori vil svaret på det ovenstående spørsmål om hva som driver menneskets utvikling være: Det *sosiale*. Det sosiale er et fundamentalt trekk ved mennesket. Det kompliserte sosiale talespråket skiller oss fra andre dyr og muliggjør vår avanserte tenkning. Det sosiale er slik sett den grunnleggende drivkraften bak menneskets utvikling og når Berentzen ”forutsetter at læring primært finner sted i samhandlingsprosesser” representerer dette en grunntanke i et sosiokulturelt læringsperspektiv (Zimmerman og Schunk 2001:235, Bråten 2008:144). Sosiologen og spedbarnsforskeren Stein Bråten (2007) baserer seg på nyere spedbarnsforskning, men også hjerne- og primatforskning, når han skisserer hvordan vår evne til å ta andres perspektiv, vår altersentrisme, er medfødt. Oppdagelsen av såkalte speilnevroner i hjernen har hatt betydning for forståelsen av hvordan det er mulig å ta andres perspektiv. Speilnevroner gjør det mulig for oss å imitere en bevegelse som blir gjort mot oss, ”speilvendt”. Hvis spedbarnet for eksempel imiterer at en voksen holder opp hånden med håndflaten mot barnet, vil barnet imitere bevegelsen ved å holde sin håndflate opp mot den voksne. Barnet ser altså den voksnes håndflate men imiterer bevegelsen ved å ”snu” bevegelsen. Dette innebærer at barnet må sette seg i den andres sted for å imitere ”korrekt”. Speilnevroner stimulerer og stimuleres, og utvikler og utvikles i slik tidlig spedbarn–voksen samspill (Bråten 2007:48–56). Denne typen ”altersentrisk læring” foregår som skissert i sosiokulturell teori, der ”ego” lærer av ”alter”, de kognitive prosesser stimuleres av de sosiale omgivelser. Det sentrale er at utviklingen av hjernen til en viss grad er *bruksavhengig*.

A major conclusion of the last decade of developmental neuroscience research is that there is now agreement that the infant brain “is designed to be molded by the environment it en-counters” (Thomas

⁷ Internaliseringsbegrepet er ikke uproblematisk, blant annet påpeker Wertsch begrepets utstrakte og varierte bruk (Wertsch 1998:48).

et al., 1997, p. 209). The brain is thus considered to be a bioenvironmental or biosocial organ (Gibson, 1996), and investigators are now exploring the unique domains of the “social brain” (Brothers, 1990) and the central role of emotions in social communication (Adolphus, 2000). (Schoore 2001)

Tidligere trodde man at hjernen var bortimot ferdig utviklet i tre–seksårsalderen, nyere forskning indikerer derimot at det skjer store strukturelle endringer i hjernen helt frem til tjueårsalderen (Bruer 1999, Yurgelun-Todd 2009). Fra da blir nevroplastisiteten noe redusert, det vil si at hjernen fortsatt har evne til å endre seg, det viser blant annet arbeid med slagpasienter (Taylor 2009), men endrings- og læringskapasiteten står altså noe tilbake for ungdom og langt tilbake for den enorme kapasiteten små barn har. Slike funn styrker de antagelsene Vygotsky gjorde for ca 80 år siden. Når det er snakk om at hjernen til en viss grad formes av det miljøet det møter, er det i min sammenheng særlig interessant å fokusere på det kjønnede ”repertoar” som formidles i dette miljøet.

5.3.2 Lek

Berentzen fokuserer i sin studie i stor grad på leken, han skisserer hvordan leken virker som metadimensjon i barns kommunikasjon og at denne egenskapen ved lek muliggjør refleksjon. Denne refleksjonsmuligheten preges til en viss grad av ”negative fortegn” i Berentzens fortolkninger. Guttenes refleksjon dreier seg hovedsakelig om avgrensning i forhold til om noe ”er på ordentlig”, ut fra begrepsparet ”tøff og treg” og fungerer som middel for sanksjonering og utestengelse (1980:56). Jentene bruker også metakommunikasjon om lek til å definere hvem som er sammen, særlig ved å avgrense seg fra andre og definere hvem som *ikke* er med i samværet og leken (1980:60).

Lek og lekens betydning i menneskets tilværelse og utvikling har blitt utforsket og teoretisert ut fra mange perspektiver. Leken har blant annet blitt utforsket med biologiske, historiske, sosiologiske og sosialantropologiske innfallsvinkler. Psykologien og pedagogikken har særlig vært opptatt av lekens *funksjonelle* betydning (Andersen og Kampmann 1996). Vygotsky motsatte seg et reduksjonistisk syn på barns lek og kritiserte blant annet sin samtids teoretisering av barnets lek som utvikling av rent intellektuelle prosesser (Vygotsky 1978:92). Han ønsket å anlegge en helhetlig forståelse av barnets utvikling, men det kan ikke underslås at Vygotskys teorier i stor grad dreier seg om undervisning og fokus på forholdet mellom lærer og elev som viktigste faktor i barnets utvikling (Bråten 2008:32). Professor i

pedagogikk og Vygotsky-fortolker, Erling Lars Dale (2008) videreutvikler den sosiokulturelle forståelsesrammen i forhold til lek ved å fokusere på dimensjoner ved leken som muliggjør refleksjon. Han skisserer tre grunnelementer i lek som ledende utviklingskilde i førskolealder: (1) Lek som frigjøring fra situasjonsbundet handling, (2) lek og spill som regelfølgende handlinger og med det en begynnende bevisstgjøring av den sosiale handlingsgrammatikken og (3) utvikling av større selvkontroll og selvregulering av egen adferd kombinert med kreativitet (Dale 2008:53). Å *leke* søster innebærer en mulighet for å reflektere over det å *være* søster. Å ta roller i leken, som søster, mor, lege eller tyv innebærer å nærme seg de sosiale premisser gjennom å bruke dem. Som vi ser i Berentzens studie er disse premissene ofte knyttet til kjønn. Leken er barnas arena for refleksjon og forhandlinger om hva som er "korrekt" oppførsel for en kjønnset sosial rolle. Gjennom leken former de sin forståelse av det sosiale, eller kulturelle premisser, samtidig som de er med på å forme dem.

5.3.3 Intersubjektivitet

I min sammenheng vil det være sentralt å ikke kun fokusere på de funksjonelle aspekter ved barns lek, men også de relasjonelle sider og hvilke kompetanser som kan knyttes til disse. Disse dimensjonene kan utforskes gjennom begrepet intersubjektivitet. Når Berentzen spør "I hvor stor grad, på hvilken måte og hvorfor er aktørenes kognisjon felles innenfor et samfunn?" (1980:2) ligger denne formuleringen tett opp til Wertsch' definisjon av begrepet intersubjektivitet: "the degree to which interlocutors in a communicative situation share a perspective." (Wertsch 1998:112). Berentzen forstår intersubjektivitet som *enighet om de kulturelle betingelser*, og han konkluderer med at den grunnleggende kulturelle betingelse som det er enighet om i barnegruppa, og som fungerer som "meta" for all annen kommunikasjon, er kjønnskontrasten. Et av Meads (1934) hovedanliggender er hvordan mellommenneskelig kommunikasjon er mulig og Berentzen benytter seg altså av Meads teori når han undersøker barnas "streben" etter fellesopplevelser. Mead skisserer hvordan språket og utviklingen av tenkning henger sammen. Sentralt er utviklingen og forståelsen av såkalte betydningsfulle symboler. Gjennom språket benevner vi for eksempel gjenstander og opplevelser som gir en felles mening og slik sett muliggjør kommunikasjon. I følge Mead blir handlinger fylt med mening gjennom andres reaksjoner. En handling eller en ytring som ikke får noen reaksjon vil ikke skape noen mening hos barnet og bli forlatt. Reaksjonen indikerer en felles forståelse eller et fellesskap og barn vil lære seg å repetere, justere og

utvikle de handlinger og ytringer som skaper reaksjon. Dette kaller Mead for refleksiv intelligens (1934:100). Parallelt med at barn utvikler språket utvikler de også et ”selv”: Hvem er jeg? Å definere hva man *er*, innebærer også å definere hva man *ikke* er. Barn (og også voksne) bruker språket til ”fylle” selvet, men også til å avgrense det. Å si ”nei” og å ikke ville, og altså å definere hva man *ikke er* blir dermed vesentlig i barns tidlige selvforståelse (Mead 1934). Dette grensearbeidet får ofte en tydelig kjønnsdimensjon (Thorne 1993, Nielsen og Rudberg 1989).

Wertsch fremhever intersubjektivitet som basis for meningsfull samhandling og grunnleggende i menneskets eksistens. Dette tydeliggjør han blant annet ved å referere til den russiske filosofen Mikhail Bakhtins forståelse av begrepet: ”I cannot do without the other; I cannot become myself without the other; I must find myself in the other, finding the other in me (in mutual reflection and perception).” (Wertsch 1998:116). I nyere spedbarnsforskning blir intersubjektivitet ansett som en grunnleggende faktor i barnets livsverden og utvikling (Bråten 2007). Denne forskningen fokuserer, som Berentzen, særlig på hvordan barn *starter* samhandling. For å forstå det komplekse ved barns tidlige relasjoner har det blitt utviklet teoretiske begreper som ”affektiv inntoning” og ”vitalitetsaffekter”. Disse begrepene omhandler altså i utgangspunktet hvordan spedbarn og voksne kommuniserer men gir også mening når man skal undersøke hvordan eldre barn, og også voksne kommuniserer seg imellom. Fokuset er på hvordan hver enkelt innleder og opprettholder emosjonelle relasjoner gjennom for eksempel imitering, repetering og evne til innlevelse i andres opplevelser. Vellykket inntoning reflekterer sensitivitet for andres affektive tilstander. Vitalitetsaffekter omhandler spontane følelsesuttrykk særlig i inntoning og hvordan den affektive signalutvekslingen foregår, ofte i ordløse felleskap. I forhold til disse begrepene er det viktig å se på *hva* som blir gjort i inntoning mellom to mennesker, men også på *hvordan* ting blir gjort (Stern 1985, Hansen 1991, Trevarthen 1992, Bråten 2007). Gjennom nyere hjerneforskning og oppdagelsen av speilnevroner har inntoning, ”streben etter fellesopplevelser” og mellommenneskelige relasjoner blitt fundert i biologiske forutsetninger. Et slikt biologisk forklaringstilbud kan forstås som en reduksjon av subjektets aktive og medskapende rolle. Bråten understreker derfor: ”det at vi tilskriver spedbarn noe medfødt, betyr ikke at vi avskriver kulturell næring og læring, som jo begynner allerede i fosterlivet.” (Bråten 2007:110).

5.3.4 Medierte handlinger

Vi har altså sett hvordan det sosiokulturelle perspektivet vektlegger det sosiale som drivkraft i læringsprosessen. I følge Wertsch (1998) er det ikke mulig å studere våre handlinger løsrevet fra den kulturelle konteksten de foregår i. Alle våre handlinger er *mediert* gjennom *kulturelle verktøy, betingelser eller premisser*. Slike kulturell verktøy eller premisser kan være pennen, tastaturet, pc'n, språket eller diskursen (eller som i Wertsch' sentrale eksempel: Staven i stavhoppporten). Hvordan vi tenker eller handler er uløselig knyttet til de kulturelle betingelser vi tenker og handler igjennom. I hvilken grad disse kulturelle premisser faktisk kan forhandles om og revurderes gjenspeiler hvor rigid/bevegelige de kulturelle premisser oppfattes i utgangspunktet. Handlingen kan heller ikke ses løsrevet fra individet, og individuelle egenskaper som kjønn, alder eller motivasjon.

Når betingelsene eller verktøyet endrer seg, endrer vår tenkning og også handlingen seg. I et sosiokulturelt perspektiv kan det for eksempel hevdes at i et fylogenetisk perspektiv (menneskehetens utvikling) endret oppfinnelsen av skriftspråk hele menneskehetens måte å tenke på. På et ontogenetisk nivå (enkeltmenneskets utvikling) er både Vygotsky og Wertsch opptatt av den omfattende endringen som skjer mentalt med barnet når det introduseres for lesing og skriving. Samtidig påpekes det at det er først når betingelsene endrer seg at vi blir klar over den kompetansen som trengs for å mestre de gitte betingelser. Inntil en slik endring skjer blir kompetansen eller ferdigheten ansett som fiksert og udiskutabel, det er først når nye kulturelle betingelser gjør seg gjeldende at en diskusjon om kompetansens gyldighet eller relevans blir aktuell. Vygotsky understreker dette poenget med å vise til den såkalte oppmerksomhetsloven formulert av Claparède (Vygotsky 2004:46). Det er først ved en hindring eller en forstyrrelse i våre automatiserte handlinger at vi blir klar over disse handlingene. Spørsmål som "hva vil det si å være mann i dag? Hvor går mannsrollen?" var ukjente inntil for noen tiår siden, men har siden 1970-tallet vært en del av en offentlig debatt (Lorentzen 2006). Det å være "kompetent" mann har blitt et tema. Når de kulturelle betingelser for det å være mann har endret seg ble plutselig kompetansen ikke lenger fiksert og udiskutabel. Slik kan *kjønn* anses som en av de kulturelle betingelser vi handler og tenker ut fra, eller: Det kjønnete performative repertoar kan forstås synonymt med kjønnete kulturelle betingelser, et kjønnet repertoar er *en del* av de helhetlige kulturelle betingelser. Hvis det viser seg språklig meningsfullt og anvendbart kan også det mer spesifikke begrepet kulturelt *verktøy* (cultural tool) muligens anvendes om kjønn. Kjønnete kulturelle verktøy

kan tenkes å være for eksempel språk eller klesdrakt. For å bli gjenkjent som ”riktig” mann i en gitt kontekst må man snakke eller kle seg på en bestemt måte. Videre kan ”det å være mann” være knyttet til visse typer utdanning, jobb, livsførsel, væremåte i familien osv. Listen kan være uendelig, men i følge Wertsch alltid historisk og kulturelt situert.

Internaliseringsprosessen av disse kulturelle betingelser eller verktøy kan ifølge Wertsch finne sted på to nivåer. Man kan *mestre* de kulturelle betingelser og man kan *appropriere* dem. Det å kunne *bruke* et begrep er ikke det samme som å *forstå* det. I følge Wertsch handler mestring om ”å vite hvordan” eller ”å kunne det”, mens appropriering handler i større grad om ”å gjøre noe til sitt eget” (1998:50 og 53). Vygotskys beskrivelse av spedbarnets utvikling og spesielt tilegnelsen av språket står som den sentrale utviklingstesen i sosiokulturell teori, nemlig den sosiale bruk før en indre ”dypere” forståelse.

Sosiokulturell teori fokuserer i stor grad på de kulturelle betingelsene og man kan risikere å gå i den poststrukturalistiske fellen som her forsøkes unngått; begreper knyttet til subjektive opplevelser kan lett bli oversett. Når drivkraften for vår utvikling blir lagt hovedsakelig til det sosiale (endatil biologisk betinget) kan begreper som for eksempel motivasjon og slik sett en subjektiv posisjon bli usynlig (Zimmerman og Schunk 2001:26/245). Wertsch gir derimot motivasjonsbegrepet mer oppmerksomhet i sin teori. Han understreker at handlinger ikke kan forstås uten en refleksjon rundt handlingers flertydige mål: En ytring eller en handling har ofte flere uttalte og uuttalte, ofte ubevisste og endatil motstridende, mål (Wertsch 1998:32). I tillegg vil jeg altså understreke det subjektive ved mestrings/approprieringsprosessen i forhold til kjønn. De kulturelle betingelser, det performative ”tilbud”, må observeres, tolkes og brukes. En full forståelse av prosessen finner man ikke ved å studere *enten* aktøren (barnet) *eller* konteksten (det performative tilbud/de kulturelle betingelsene), men et sted ”midt imellom” (Wertsch 1998:65). Slike refleksjoner rundt begreper knyttet til de kognitive og relasjonelle prosesser vil synliggjøre subjektet som en aktiv og medskapende aktør, og individuell variasjon innenfor de samme kulturelle betingelsene kan bli mulig å forklare. For å forstå *hvordan* barn lærer seg og tar i bruk et performativt repertoar kan begreper som mestring og appropriering utvide teorien.

Til slutt kan det fremheves at enhver sosiokulturell kontekst har elementer av makt og autoritet i seg og kulturelle verktøy eller betingelser kan ikke anses som nøytrale kognitive og kommunikative instrumenter. Når for eksempel barn ”gjør kjønn” i følge det normative

performative repertoar representerer dette sjelden bevisste, reflekterte valg. Valgene tas alltid innenfor en gitt kontekst og innenfor enhver kontekst har autoritet og makt en viss styrende effekt. Wertsch bruker begrepet intersubjektivitet til å utforske hvilken effekt forskjellige typer klasseromspedagogikk har. Wertsch konkluderer med at det sosiokulturelle prinsipp om *bruk før forståelse* blir åpenbart når elever skal lære seg å forstå en tekst. Elevene lærer seg å mestre teksten før de forstår den fullt ut. Den forutgående mestringen er en forutsetning for at de skal forstå eller appropriere den. Den drivende kraften i prosessen er å strekke seg mot en felles forståelse av faglige spørsmål, eller intersubjektivitet. Samtidig observerte Wertsch at en forskyvning av kontroll og autoritet fra lærer til elev styrker elevens mulighet til å appropriere teksten (Wertsch 1998:128/137).

5.3.5 Oppsummering

Jeg vil på samme måte som Berentzen ”anlegge et læringsperspektiv samtidig som jeg forutsetter at læring primært finner sted i samhandlingsprosesser.” (1980:2). Min antagelse er at det er nettopp i samhandlingsprosessene at det performative repertoar kommer til syne.

Å undersøke ”hvordan” blir sentralt når jeg vil kombinere den poststrukturalistiske forståelse av ”å gjøre kjønn” med en psykologisk, relasjonell forståelse av barn. Dette kan gjøres ved å anse det performative repertoar som noe som må læres av hver enkelt, og hvor hver enkelt forstår og lærer disse forskjellig. Slik må både de kulturelle betingelser og den enkeltes prosess og erfaringer gjøres rede for og analyseres. Det siste som derfor må gjøres før den avsluttende analysen, er å undersøke de mer konkrete endringer i kulturelle betingelser som har funnet sted gjennom de førti år som skiller Berentzens og min studie.

6. Barndom i endring

Det er ikke kun de teoretiske forståelsesrammer knyttet til kjønn og barn som er endret siden Berentzen skrev sin avhandling. Det samfunn som barn vokser opp i er også forandret. Jeg vil i det følgende kort presentere noen fellestrekk i teoretisk-filosofisk sosiologi knyttet til såkalt post- eller senmodernitet, med utgangspunkt i Anthony Giddens (1991, 1992) og Ulrich Beck (1994, 1997). Underveis vil de teoretiske betraktninger knyttes til noen faktiske forhold. Utvalget av teori og faktiske forhold vil være selektivt i forhold til relevante tema og på ingen måte representativt for tilfanget av verken teori eller faktiske forhold. For enkelthets skyld vil jeg hovedsakelig bruke begrepet senmodernitet.

6.1 Teorier om senmodernitet

En sentral endring som ligger som forutsetning for senmoderniteten er overgangen fra en økonomi basert på industri til en økonomi basert på informasjon og kunnskap. Det senmoderne samfunnet som helhet blir gjerne beskrevet som preget av økt kompleksitet og stadig raskere endringer. For individet gjelder særlig mekanismer som såkalt *avtradisjonisering*, *individualisering* og *refleksivitet* (Giddens 1991, Beck m.fl. 1994). Disse siste mekanismene, som også blir kalt *frisettelseeffekter*, henspiller på hvordan det senmoderne subjektet er i bevegelse (i større grad enn i tidligere tider). Avtradisjonisering og individualisering dreier seg om hvordan troen på skjebne og tradisjon har veket for troen på at vi kan styre våre egne liv. Dette innebærer en løsrivelse, eller en frisetelse, fra tidligere sentrale samfunnsinstitusjoner som familie og lokal tilhørighet. Det stabile (tradisjoner, skjebnetro osv) har veket for det uforutsigbare. Fortiden kan ikke lenger fortelle oss hva som vil skje i fremtiden. Individet står friere til å velge men det har også blitt umulig å spå om fremtiden. Slik sett er vi blitt mer ansvarlige for våre egne liv. Refleksivitet innebærer hvordan vi iakttar, vurderer og tematiserer oss selv. Vi kan spørre oss selv (og langt på vei svare) hvem vi ønsker å være. Disse frisetelseeffektene innebærer nye former for *risiko* (Beck og Nielsen 1997). Det senmoderne samfunnets kompleksitet, mobilitet og ustabilitet, innebærer risiko både i arbeidslivet og kjærlighetslivet. I langt større grad enn for noen tiår siden skifter vi jobber (Frønes og Kjølørød 2005) og partnere (Rønning 2001, Noack og Mamelund 1997). Vi vet heller ikke hvilke *typer* jobber eller generelt hvordan samfunnet vil

”se ut” i nær fremtid. Dermed blir det også uforutsigbart hva slags kompetanse som kreves for å lykkes (Beck og Nielsen 1997).

6.2 Foreldre og barn i det senmoderne

Når vi ikke lenger helt vet hvilken kompetanse som kreves i fremtiden er det også usikkert hvordan vi skal oppdra våre barn. Dermed blir det snakk om en viss *sosialiseringsrisiko*. For å minimere risikoen for å mislykkes og maksimere muligheten for å lykkes i fremtiden er vi nå, i tråd med frisettseseffektene, avhengige av vår *egen innsats*. På denne måten har sosialisering blitt så viktig i vår tid. Barn, med (god) hjelp fra sine foreldre, har fått muligheten, men også ansvaret for ”å skape seg selv”. Da blir spørsmålet om hva slags kompetanse barnet trenger for å mestre samfunnet så viktig. Hva slags kompetanse er det samfunnet favoriserer i 1967 og hva slags kompetanse favoriseres i 2008?

En annen form for risiko blir helt konkret når vi leser i Berentzens avhandling at i 1967 ankom barna barnehagen uten følge av voksne og at det heller ikke var noe gjerde rundt barnehagen. Begge deler ville være temmelig uansvarlig om ikke ulovlig i dag. I dag er den allmenne oppfatning at barn må overvåkes og beskyttes mot alt som befinner seg utenfor hjemmet, spesielt trafikk og fremmede. I 1960-årene døde hvert år 250 barn under 15 år i ulykker, i 1996 var det 41 (Rønning 2001). På femtitallet utgjorde drukning den hyppigste dødsårsaken blant barn under 10 år, fra 60-tallet og frem til i dag er det trafikkulykker som krever flest dødsofre blant barn (Ibid). En slik statistikk kan altså indikere at forholdsreglene virker og ikke minst kan det relateres til at verden har blitt mer trafikkert. Men samtidig kan det også indikere at den bekymring foreldre knytter til sine barn ikke står i forhold til de reelle farer som truer og at det senmoderne samfunn til en viss grad bærer i seg *forestillinger* om risiko.

Nyere studier, både kvalitative og statistiske undersøkelser, indikerer at forholdet mellom barn og foreldre, barns posisjon i familien og samfunnets generelle syn på barn har endret seg de seneste tiårene. For det første kan dette spores i småbarnsforeldres tidsbruk.

Småbarnsforeldre jobber mindre og er mer hjemme, og småbarnsmødre jobber (nesten) tilsvarende mer og er mindre hjemme enn for 20–30 år siden (Kitterød og Opdahl 1992, Rønning 2001, Kitterød 2002). Innholdet i tidsbruken i hjemmet har også endret seg

betydelig, hvor foreldre (særlig mødre) bruker vesentlig mindre tid på husarbeid og både fedre og mødre bruker mer tid i felles aktivitet med barna (Ibid). Foreldre og barn tilbringer riktignok hverdagen adskilt, i institusjoner og arbeidsliv, men foreldre forsøker å kompensere for dette med å gjøre ting sammen med barna.

Barndom i Norge på 1950- og 60-tallet var i stor grad preget av en ”ut og lek”-kultur (Frønes 2007:56). I hjemmet skulle barn ”ses og ikke høres”, og inne var barn som oftest i veien for mors husarbeid eller fars middagshvil. Barn nøt slik sett relativt stor frihet. Men på samme måte som at ekteskapet i større grad har blitt et kjærlighetsbasert prosjekt, har barn blitt et livsprosjekt, et ”voksenprosjekt” som gir mening i livet til foreldrene (Giddens 1992, Buckingham 2000, Aarseth 2008). ”Ut og lek”-kulturen er i dag langt på vei erstattet med *samvær* mellom foreldre og barn og barnet har beveget seg fra familiens periferi til å bli familiens sentrum (Buckingham 2000, Frønes 2007:56).

I tillegg skjedde et skifte på 1960- og 70-tallet hvor populærvitenskap knyttet til psykologi, barn og oppdragelse begynte å fokusere på foreldrerollens avgjørende betydning for sosialiseringen (Frønes 2007:70). Foreldre kunne ikke lenger skysse barna ut i hagen eller på ”løkka”, la barna leke alene og regne med at oppdragelsen ”gikk av seg selv”. Slik har sosialisering og oppdragelse i en senmoderne en kontekst hvor autonomi, selvrefleksivitet og selvskaping paradoksalt nok i stor grad blitt foreldrenes ansvar. Denne utfordringen ble formulert allerede på 1700-tallet som det *moderne pedagogiske paradoks* (von Oettingen 2001). Paradokset dreier seg om hvordan oppdragelse, eller sosialisering, kun er mulig gjennom ytre påvirkning, eller er *per se* ytre påvirkning. Samtidig er målet med moderne oppdragelse at barnet skal kunne bestemme over seg selv og ta valg *uavhengig* av ytre påvirkninger.

Den kompetanse som forventes utviklet må ses i sammenheng med det økonomiske system og de generelle samfunnsvilkår barna lever innenfor. I industrisamfunnet var kjønnsroller i arbeidsliv og familieliv preget av en komplementær arbeidsfordeling mellom mann og kvinne. Mannen hadde en instrumentell rolle knyttet til arbeidsliv, offentlighet og det å brødfø familien og kvinnen hadde en ekspressiv rolle knyttet til det private, omsorg og kjærlighet (Parsons 1959, Rønning 2001, Solbrække og Aarseth 2006, Frønes 2007). Gutter og jenter hadde slik sett ulike forventninger knyttet til sin kompetanseutvikling. Gutter var ventet å utvikle prestasjonsorientering og målrettethet og jenter var ventet å utvikle

omsorgsevne og en tilretteleggerrolle. Dette kan spores blant annet i læreplaner frem til 1970-tallet (Røthing 2004). I dagens kunnskapsbaserte økonomi er de komplementære kjønnsroller til en viss grad erstattet med noe mer symmetriske kjønnsroller, særlig i familien og hjemmet (Giddens 1992). Dette understøttes av tidsbruksundersøkelser. Samtidig har innholdet i sosialiseringen endret seg. Der foreldreskap tidligere tok utgangspunkt i å dekke basisbehov tar nå foreldreskap utgangspunkt i barnas potensial og muligheter, lyst og selvskaping (Aarseth 2008). Kommunikativ og relasjonell kompetanse er blitt sentralt for både jenter og gutter i en kunnskapsøkonomi (Frønes 1999, Aarseth 2008). I tillegg beskrives den senmoderne kjernefamilien som mindre autoritær og mer demokratisert enn 60-tallets kjernefamilie (Bois-Reymond m.fl. 1993, Nielsen 2003). Den blir gjerne betegnet som ”forhandlingsfamilien”, barn blir spurt og lyttet til og familien forhandler seg frem til felles løsninger. Barns muligheter for å bli tatt med på råd anses ikke bare som en demokratisk rettighet, men også som en viktig øvelse (Ibid). Slik kan altså det moderne pedagogiske paradoks tenkes løst når foreldrenes ”avgjørende betydning” i sosialiseringen kombineres med senmoderne selvrefleksivitet og selvskaping.

Nye kompetanseforventinger til barn tydeliggjøres gjennom hvordan skillet mellom barn og voksne har blitt svakere (Buckingham 2000). Barns status har økt, ikke bare i familien. Barn har fått egne lovreguleringer, en egen FN-konvensjon og lignende. De forventes å være selvstendige og lever et liv på mange måter likt som voksne: De deltar på mange sosiale arenaer, driver med fritidsaktiviteter, bruker de samme digitale duppetittene og ser de samme tv-programmene som voksne (Frønes 2007, TNS Gallup 2007). Egenskaper som autonomi og selvstendighet (tidligere ”voksenegenskaper”) vektlegges som verdifulle for barn, mens egenskaper som lære villighet, fleksibilitet og det å være i stadig utvikling (tidligere ”barneegenskaper”) vektlegges som verdifulle for voksne (Halldén 2007).

Denne utviklingen kan også anses å ha noen betenkelige sider. Som med forestillingen om det selvstendige, ”selvsosialiserende” barn, kan en slik velment ”oppgradering” av barns status ende med at man overser det behovet barn faktisk har for å bli tatt vare på av voksne og dermed de voksnes omsorgsansvar. Halldén (2007) er bekymret for omsorgens status særlig i barnehagen. Hun anser omsorgsbegrepet som truet og i ferd med å bli erstattet av det mer instrumentelle læringsbegrepet. Dette blir forsterket av at omsorgsbegrepet i utgangspunktet har lavere status enn læringsbegrepet. Omsorg blir gjerne forbundet med

passivitet, og dette resonnerer dårlig både med samfunnets krav om produktivitet og den senmoderne forestilling om det selvstendige og kompetente barn.

6.3 Barn som forbrukere

Barns nyvunne "status" kan også spores i deres posisjon som forbrukere. Det var nettopp i perioden da Berentzen gjorde sin undersøkelse at begrepet "overflodssamfunn" ble lansert (Brusdal og Frønes 2005). Da som nå hadde den unge barnefamilien gode økonomiske betingelser i Norge. På 1960- og 70-tallet var dette på bakgrunn av et godt arbeidsmarked og at unge mennesker var "lønnsvinnere": De tjente i gjennomsnitt 10 % mer enn sekstiåringer (Frønes 2007:133). I dag har barnefamilien gode økonomiske betingelser ettersom kvinner føder barn senere og begge foreldre er i jobb (Rønning 2001). Barnefamilier hadde den høyeste inntektsveksten på 1990-tallet, både kjernefamilier og enslige forsørgere hadde en sterkere inntektsvekst enn gjennomsnittet i denne perioden (Ibid).

Med overflodssamfunnet og barnefamilien som inntektsvinnere har også barn fått status som forbrukere (Brusdal og Frønes 2005). Barns forbruk dreier seg ikke bare om leker men en rekke produkter rettet mot foreldre og ikke minst aktiviteter (Bjørnebekk 1992, Brusdal 1999). Betegnelsen *kommersiell* kan sies å omhandle "fenomener der handelsprosesser og lønnsomhetsbetraktninger inngår i fenomenet", mens *kommersialisering* kan sies å omhandle en utvikling, nettopp som barndommen har gjennomgått de siste fire tiår, hvor lønnsomhetsbetraktninger begynner å dominere eller ta over for andre vurderinger (Bjørnebekk 1992:168). Kommersialiseringen av barndommen er nært knyttet til massemedia og reklame. Betegnelsen massemedia henspiller både på at noe masseproduseres samtidig som det er produsert for å nå mange, altså massene (Frønes 2007:96).

Fra 1980-tallet vokste det frem blant annet en særegen form for markedsføring mot barn. "He-man" var en amerikansk animert tv-serie som hovedsakelig var laget som reklame for lekefigurer fra serien. Slik markedsføring har fått betegnelsen "totalreklame", hvor en film eller en tv-serie først og fremst er til for å selge andre produkter som kan knyttes til serien, det være seg lekefigurer, spill, cd'er, t-skjorter, sko, sengetøy, skolesaker og så videre (Bjørnebekk 1992:173). Utviklingen av denne sjangeren har skutt fart på 2000-tallet med digitalt animerte filmer og tilhørende "spin-off"-produkter. Totalreklamer har i stor grad vært

rettet mot gutter, 70 % av alle totalreklamer er ”guttenserier”, dominert av science-fiction og voldelige heltefigurer som ”He-man”, ”Transformers” og ”Teenage Mutant Ninja Turtles” (Bjørnebekk 1992:176). Disse totalreklameheltene hadde kanskje sin start hos Berentzens gutter i form av ”Hoppalong Cassidy” og ”Helgenen”. Tall fra 1992 er (eld)gamle tall i en media-sammenheng, men mye tyder på at totalreklamene fortsatt representerer en viss kjønnsdifferensiering. I forhold til kommersielle produkter generelt, kan mye tyde på at kjønnsdifferensieringen har økt. Mange (like) produkter produseres i rosa og blått for å selges til henholdsvis jenter og gutter. Dette blir dermed stående som noe paradoksalt til utjevningen av rollefordeling i familie- og arbeidsliv og ikke minst til forventninger om lik kompetanse.

6.4 Barnehagen på 1960-tallet

I Berentzens fortolkninger og analyser er de ansatte stort sett fraværende. De deltar ikke i barns aktiviteter, og når barna for eksempel har konflikter overhører de dem eller overlater løsningen til barnas egne samhandlingsregler. Intuitivt stemmer dette dårlig med dagens syn på de voksnes avgjørende rolle i barnas sosialisering og også risikoaspektene i barns liv. En forklaring på den fraværende rollen kan muligens finnes i et kort historisk blikk på barnehagens utvikling i Norge. For det første var barnehagen som institusjon en sjeldenhet på 1960-tallet. Som nevnt tidligere gikk kun 2–3 % av alle barn i barnehage (Korsvold & Volckmar 2004:234). På 1960-tallet fantes det både såkalte daghjem og barnehager. Dagheimmene hadde sin tradisjon fra barneasylene, de var gjerne et kommunalt tiltak, et heldagstilbud og rettet mot de fattigere deler av befolkningen. Barnehager kan spores tilbake til 1870-tallet, de var få, private og hovedsakelig et byfenomen. De hadde kort åpningstid, et pedagogisk formål og ble drevet og brukt av de mer velstående i samfunnet (Balke 1995, Greve 1995). Barnehagen har altså historisk hatt et noe uavklart samfunnsmandat. Den har vekslet mellom å bli tillagt en tilsynsfunksjon, en barnevernsfunksjon og en pedagogisk

funksjon (Balke 1995, Greve 1995, Bleken 1987). Dette kan også spores i sammensetningen av de ansatte i Berentzens barnehage: Bestyrerinne, praktikant⁸ og elev fra barnevernsskolen.

Barnehager ble en del av den offentlige sektor i Norge først på 1970-tallet. I 1973 overtok staten førskolelærerutdanningen og Norge fikk Barnehageloven i 1975. En rammeplan for det pedagogiske innholdet kom først i 1992. Barnehagens innhold og mandat har fått et særlig fokus i det siste, særlig med den reviderte utgaven av Rammeplan for barnehager i 2006. I 1967 fantes det fem utdanningsinstitusjoner for barnehagelærere i Norge, blant annet en i Bergen (Greve 1995:71). I dag finnes det 14 statlige utdanningsinstitusjoner for det som nå kalles førskolelærere, i tillegg til private som Montessori og Steiner. Utdanningen har i samme periode gått fra å være toårig til treårig. Norsk barnehagepedagogikk har vært (og er) inspirert blant annet av teoretikere som Friedrich Fröbel, Maria Montessori og Charlotte Buhler (Balke 1995). I disses forståelse av barn og sosialisering finnes en stor grad av fri, selvstyrt lek og de voksne har i hovedsak rollen som *tilretteleggere* av et godt oppvekstmiljø.

Kombinasjonen av disse forholdene, barnehagens noe uavklarte samfunnsmandat, en pedagogisk tilretteleggerrolle, en relativt svakt formalisert yrkesrolle og en generell ”ut-og-lek”-kultur i samtiden, bidro muligens til at de ansatte ble relativt usynlige i en barnegruppe på 1960-tallet. Barnekulturen blomstret, på godt og vondt, uten nevneverdig innblanding fra de voksne. Et mulig bidrag til de ansattes ”usynlighet” kan også være at Berentzens fokus først og fremst var på barna. Som nevnt i kapittel 4 og 5 satte Berentzen ut for å studere barn og det i seg selv kunne være tilstrekkelig til at han overså samhandling mellom barn og ansatte.

6.5 Barnehagen på 2000-tallet

En umiddelbar, slående forskjell i forhold til barndom på 1960- og 2000-tallet er antallet barn som går i barnehage og tiden de bruker i barnehagen. I 2006 gikk over 80 % av alle barn mellom 1–5 år i barnehage (Hollås 2006). Mens det i 1967 var uvanlig å gå i barnehage har det blitt normalen i 2008. I tillegg tilbringer hvert enkelt barn stadig mer tid pr dag i

⁸ Praktikant var et begrep som ble vanlig på 1960-tallet i norske barnehager. Praksis fra arbeid med barn ble stilt som krav til opptak ved utdanningsinstitusjonene for barnehagelærere frem til 1970 og generelt var det begrenset med studieplasser og mange søkere, så langvarig praksis økte sjansene for studieplass (Balke 1995:260).

institusjonene. I 1967 var vanlig åpningstid for barnehager som i Berentzens barnehage, ca 10.00–14.00 (Greve 1995:16). Bortsett fra såkalte barneparker (tilsynsordninger uten et pedagogisk faglig tilbud) finnes det i 2008 få barnehager med slik åpningstid⁹, en vanligere åpningstid er ca 07.30–17.00. I 2002 tilbrakte 3–5-åringer (som gikk i barnehage) gjennomsnittlig 8,2 timer i barnehagen pr dag (Statistisk Sentralbyrå 2004). Denne typen tilsyn utenfor hjemmet, og ikke minst omfanget av den, har gitt betegnelsen av barndom i 2008 som *institusjonalisert*.

I den institusjonaliserte barndommen tilbringer barna mesteparten av sin våkne tid i institusjonen, og dermed har de profesjonelle omsorgsgiverne, pedagogene, fått mye av det ”nye” foreldreansvaret for en vellykket sosialisering. Dette og ikke minst omfanget av barnehagebruken har bidratt til at barnehagen og institusjonaliseringen den representerer har blitt gjenstand for analyse og vurdering. Noen studier fokuserer på hvordan barnehagen langt på vei simulerer de tidligere tiders frie barnefelleskap, hvor barn får bryne seg på jevnaldrende, har tilgang til flere voksne enn mor, har medvirkning i sin egen hverdag og hvordan denne tilværelsen stimulerer på den ene siden både felleskaps- og demokratiopplevelse og på den andre siden autonomi og selvstendighet (Hartmann 1992, Kjørholt 1994, Andenæs 1998). Andre skisserer hvordan det senmoderne samfunn er fragmentert og at det blir opp til individet å knytte sammen og å skape integrert mening ut av sine erfaringer (Lidén 2005, Dencik m.fl. 2008). Institusjonen representerer et slikt fragment i et barns liv og bare barnet selv kan integrere og skape mening ut av erfaringene derfra. Utvikling av denne kompetansen anses som sentral siden det senmoderne samfunnet vil fordre denne kompetansen resten av livet (Ibid).

Institusjonaliseringen av barndommen blir også ansett å ha noen problematiske sider. For det første har det blitt fokusert på hvordan institusjonaliseringen medfører at barn og voksne lever separate hverdagsliv og hvordan dette kan svekke barns mulighet for meningsfull tilknytning (Hoëm 1978, Beck 2004). Videre kan det påpekes hvordan samfunnets forholdsregler mot risiko kommer til uttrykk gjennom institusjonalisert kontroll som svekker barns frihet og autonomi. Utviklingen av den frie, kreative tanke og selvstendighet forsvinner

⁹ Mange barnehager tilbyr riktignok *korttidsplasser* eller *reduisert oppholdstid* innenfor ”full” åpningstid, men svært få foreldre benytter seg av redusert oppholdstid (Statistisk Sentralbyrå 2004). Korttidsbarnehager eller –plasser, ofte gratis, blir også brukt som spesifikke pedagogiske tiltak. Se for eksempel Oslo Kommunes SMART-barnehager i Bydel Alna, rettet mot innvandrerbarns språkopplæring.

i en kontrollert og gjennomorganisert hverdag (Frønes 1994, Beck 1995). To ferske, omfattende undersøkelser problematiserer blant annet barns lange dager i institusjonene. The NICHD Study of Childcare and Child Development (USA) har fulgt opp 1300 barn fra énårsalder til skolealder og undersøkt en rekke forskjellige variabler. Sentrale funn indikerer at barn med over 30 timer i uka i institusjonen har større adferdsproblemer enn andre barn, uavhengig av kvaliteten på mors omsorg og institusjonens kvalitet (The NICHD Early Child Care Research Network 2005). En fersk dansk undersøkelse med 6000 barn fra femårsalder til skolealder, konkluderer med tilsvarende problematikk for barn med over førti timer uka i barnehagen, men finner riktignok en større sammenheng med eneforsørgerproblematikk (Dencik m.fl. 2008:257–259). Til slutt må det nevnes at institusjonaliseringen av barndommen også har kjønnsproblematikk knyttet til seg, i form av *mangelen* på menn i institusjonene, særlig i barnehagene. Kvinner utgjør, som nevnt tidligere, ca 90 % av alle ansatte i landets barnehager (Hollås 2006). Tatt i betraktning hvor mye tid barn tilbringer i institusjonene har dette blitt kalt en *feminisering* av barndommen. Dette kan oppfattes som problematisk, særlig i forhold til muligheter for varierte rollemodeller av begge kjønn og at institusjonene blir preget av et snevert, ”feminint” handlingsrom. At gutter og menn har blitt gjenstand for forskning, som eksemplifisert i innledningen til oppgaven, blir gjerne sett i sammenheng med (diskurser om) feminisering av barndommen. Blant annet fokuseres det på menn i omsorgsykker og gutter som ”tapere” i institusjoner preget av feminine verdier (Lidén 1994, Bredesen 2003, Bredesen 2004, Røthing 2006).

6.6 Avslutning

Barndommen har altså endret seg på mange måter siden Berentzen gjorde sin studie, både når det gjelder vår forståelse av barn og de kulturelle betingelser som barn lever i. Hvis vi nå ser denne samfunnsmessige utviklingen i sammenheng med de teoretiske utlegninger kan det utledes noen hypoteser om kjønns endrede betydning i barns relasjoner. Disse hypotesene vil fungere som innledning til presentasjon av egne data og den videre analysen.

Først en kort sammenfatning av hvordan subjektet kan tenkes å lære det kjønnede repertoar. Meads (1934) teoretiske betraktninger knyttet til refleksiv intelligens underbygges av nyere empirisk spedbarnsforskning. Bråten (2007) viser hvordan vår evne til sosial og kulturell

læring er avhengig av vår evne til å ta andres perspektiv. Spedbarnet preges ikke av *egosentrisme*, som i tradisjonen etter Piaget, men snarere av *altersentrisme*. På samme måte som at spedbarnet er født med en umiddelbar kroppsfølelse er vi også født med en umiddelbar evne til å ta del i andres bevegelse (Bråten 2007:120). Nyere hjerneforskning indikerer at menneskehjernen er disponert for å formes av det miljøet det møter, og Wertsch' (1998) videreutvikling av sosiokulturell læringsteori foreslår *hvordan* slik læring kan foregå. Vi lærer gjennom å observere, bruke (imitere og repetere) og appropriere våre omgivelers handlemåter. Samtidig er barns tidlige arbeid med å skape og forstå seg selv også preget av avgrensning. Gjennom denne prosessen blir vi deltagere men også medskapere av en kultur. Slik kan vi forstå de repetitive mønstre vi ser i menneskelig kommunikasjon, også i kommunikasjon i barnekulturen. Når Berentzen ser at barna gjentar og opprettholder enkelte handlinger og ytringer, tolker han det som barnas mulighet til å skape fellesopplevelser og på den måten *samtidig* skape sosial mening (*interpsykologisk*) og kognitiv mening (*intrapsykologisk*). Slik kan de subjektivt orienterte begrepene refleksiv intelligens og altersentrisme bli forsøkt koblet med det strukturelt orienterte begrepet "å gjøre kjønn". Kulturen blir det kumulative resultat av de repetitive mønstre, og slik opprettholdes og forsterkes kjønnstypisk adferd. I barns tilfelle kan det tenkes at arbeidet med avgrensning kan resultere i at de noen ganger fremstår som mer kjønnskonforme enn samfunnet rundt, og dette kan være noe av forklaringen på tokjønnskulturen.

Hvis vi kombinerer denne forståelsen av hvordan vi *lærer* med det vi vet om endringer i kulturelle betingelser som skissert over, kan kanskje de ensartede handlingsforløp vi ser i Berentzens empiri gi mening, og en hypotese om kjønnets betydning i barns relasjoner formuleres. En matematisk formel (med feil svar), hvor minus ganger minus blir minus, kan kanskje brukes som metafor for å beskrive hvordan barna i Berentzens opplever sin kjønnssosialisering: *Snevre kulturelle rammer paret med utviklingsmessig "naturlig" avgrensning av selvet ender med et svært snevert sosialt handlingsrom for barnet*. Hvis denne antagelsen holder mål bør jeg kunne forvente å finne noen endringer i mine egne data: De komplementære kjønnsrollene i 60-tallets kjernefamilie er erstattet med noe mer *symmetriske* forhold og kjønnsrollene er ikke så låst til funksjon i familien som tidligere (Giddens 1992, Aarseth 2008). Kommunikativ og relasjonell kompetanse har i kunnskapssamfunnet blitt vesentlig kompetanse både for menn og kvinner og slik sett til en viss grad blitt "avkjønnet" (Frønes 1999, Aarseth 2008). Likestilling har fått stor politisk oppmerksomhet. De

strukturelle rammene, forventinger knyttet til kjønn, bør altså kunne beskrives som mer åpne i dag enn de var i 1967. Samtidig er det kartlagt to sentrale endringer i barns levevilkår: ”Institusjonalisering” og ”barnesentrertethet”. Hvilke effekter kan disse endringene tenkes å ha for barns læring av kjønn? For å bruke matematikkmetaforen videre: Hva blir pluss ganger minus? *Vil samfunnets antatte forventninger om selvskaping, autonomi og likestilling/demokrati gi kjønn et utvidet handlingsrom til tross for barns psykologiske (antatt avgrensende) selvkonstruksjon? Eller er regnestykket minus ganger pluss? Vil den institusjonaliserte hverdagen, som kanskje preges av et normativt krav om voksenkontroll (både i forhold til sikkerhet og til sosialiseringen) og femininisering, ha betydning for barns frihet og mulighet til å forstå seg selv og å lære kjønn på egne måter?*

7. Kjønn i barns relasjoner i dag – fortolkninger og analyse av et feltarbeid

På samme måte som Berentzen vil jeg innlede denne delen med å beskrive noen særtrekk ved den sosiale situasjon i barnehagen og dens økologi. Som han påpeker er det en vesentlig forutsetning for å forstå barnas samhandling, i denne sammenhengen er det også et godt utgangspunkt for ytterligere sammenligning. Særtrekk ved barnas ankomst, samhandlingsgrunnlag, påkledning og andre momenter som Berentzen innleder med vil bli drøftet utdypende i de følgende avsnitt. Her nøyer jeg meg med en kort beskrivelse av de fysiske særtrekk ute og inne i barnehagen og noen kommentarer i forhold til de ansatte.

Tunets ”økologi”: Beskrivelse av ute- og inneområdet i Tunet Barnehage

Tunet Barnehage ligger i et boligstrøk i Oslo. Det er et høyt gjerde rundt hele barnehagen, et nettinggjerde som tillater innsyn og utsyn på tre sider, mens det mot gata er et høyt plankegjerde. Ingen andre enn barn og voksne som tilhører barnehagen kan oppholde seg inne på barnehagens område i barnehagens åpningstid. Barnehagens uteområdet strekker seg rundt hele huset og inneholder en rekke sandkasser, klatrestativer og forskjellig typer huskestativer. De flate områdene inntil huset er asfaltert. På samme måte som i Berentzens barnehage, utgjør slike sandkasser, forhøyninger og lekestativ ”steder” som barna bruker som avgrensing for sine relasjoner og sin lek. I det ene hjørnet er det et skur som er fullt av uteleker: bøtter, spader, sykler, baller osv. Disse lekene kan barna ta ut som de vil. Barna spør noen få ganger om å få ta med leker ut, inne fra barnehagen, det blir noen ganger tillatt og noen ganger begrenset av de ansatte. Barna kan til en viss grad styre når de ville være ute selv, for eksempel hvis de spør på formiddagen om ”å få gå ut”, får de gjerne det. Østtunet og Vesttunet organiserer det ofte slik at en ansatt er ute sammen med de barna som vil gå ut. Det hender også noen ganger at enkelte barn får være inne i ”utetiden”.

Som i Berentzens barnehage består avdeling Østtunet av to hovedoppholdsrom. Disse to rommene har også litt av særpreget som Berentzen nevner. Det største rommet er preget av tre lave bord med stoler som er tilegnet formingsaktiviteter og måltider, et ”arbeidsrom”. I det andre mindre rommet er det hovedsakelig puter, utkledningstøy og en dukketeaterscene,

et ”lekerom”. Arbeidsrommet har en rekke møbler og gjenstander som skaper mindre steder, hele arbeidsrommet blir sjelden brukt som ett rom og det lekes også mye på dette rommet. Unntatt under måltidene er det alltid flere forskjellige aktiviteter i gang samtidig på disse stedene. Jeg identifiserte til sammen ni slike avgrensede steder som barna på Østtunet benytter seg av: Lesekroken/sofaen, bord 1, 2 og 3 (hvert bord fungerte ofte som et avgrenset sted), hyttekroken, hytteveggen, pc’n, kjøkkenbenken og vindusbenken. I tillegg kan barna leke eller oppholde seg fritt i garderoben, på badet og på ”fellesrommet” som ligger utenfor avdelingen. For å gå på fellesrommet må barna først spørre en av de ansatte om tillatelse. Til sammen har barna på Østtunet tretten mulige steder for å avgrense/isolere sin lek inne.

De ansatte

Som i Berentzens barnehage utgjør de ansatte på Østtunet et ”sentralt trekk ved barnas økologiske og sosiologiske situasjon.”(Berentzen 1980:11). De kalles ikke lenger lærerinner eller tanter, men har forskjellige yrkestitler, alt etter utdanning og yrkesposisjon. Av barna kalles de ved fornavn. På Østtunet er det fire ansatte: En pedagogisk leder (med førskolelærerutdanning), to assistenter (uten relevant utdanning) og en støttepedagog (med utdanning innen spesialpedagogikk). De ansatte på Øst har også ”total myndighet” over barnas dagsrytme, men på samme måte som i Berentzens barnehage er minst $\frac{3}{4}$ av tiden i barnehagen såkalt fri lek og barnas forslag til aktiviteter blir ofte innvilget og fulgt opp.

7.1 Grupper og par – strukturelle gjentakelser og variasjoner i barns lek i sammenligningen av de to studiene

Mikkel (5), Espen (5), Lars (5), Petter (5), Ingunn (5) og Brage (5) har hele fellesrommet for seg selv, de leker en vilter balllek som er en blanding av kanonball og dataspill. Det er to lag (som stadig forandrer seg) som ”skyter” på hverandre med baller, og de som blir truffet hyler frydefullt og fortsetter å løpe rundt. Jeg går inn på avdelingen for å se hva som foregår der. Der er V1 og V2 i ferd med å avslutte pizzabaking. Alle pizzaene er snart i ovnen men noen hjelpere sitter igjen ved bordet og baker. Det er Marie (4), Ingrid (4) og Emilie (4).

Denne observasjonen gir litt følelsen av at ”her har det ikke skjedd mye på førti år...”. I 1967 observerte Berentzen to (og kun to) måter å gruppere seg på for gutter og jenter, og slik grupperer de seg ofte også i Tunet Barnehage i 2008. Gutter danner store grupper og jentene danner grupper med maksimalt tre deltagere. På Øst- og Vesttunet var det før sommeren et flertall av gutter (22 gutter og 14 jenter). Ni av disse guttene skulle begynne på skolen til høsten og særlig disse guttene lekte sammen i store grupper. Disse gruppene kunne være på opptil ni–ti gutter, men jeg så aldri at *alle* guttene på Østtunet lekte i én stor gruppe, slik Berentzens gutter (stort sett) alltid gjorde. I mine observasjoner så jeg også ofte jenter leke parvis. Særlig besto disse parene av to jenter på samme alder. Slik gruppemønstrene lå fast, var også både innhold og oppbygging/struktur i leken ensartet og gjentakende i Berentzens observasjoner. I mine observasjoner kan jeg særlig kjenne igjen ”eksplosjons”-strukturen i guttenes gruppelek og familietemaet i jentenes lek. I det store og hele observerte jeg mange av de samme mønstre, både i forhold til struktur og innhold i leken, som er grundig dokumentert i en rekke sosiologiske studier, og også blitt knyttet til biologiske forklaringer. Som beskrevet i kapittel 4 har denne todelingen vært så dominerende at disse to samværsformene nesten har blitt selve kjernen i forståelsen av gutter og jenter, og også *forskjellen* på gutter og jenter. Jeg tviler ikke på validiteten i denne forskningen. Men når en historie gjenfortelles ofte nok kan den også innvirke på hvordan vi opplever virkeligheten. Selv om jeg observerte mye som kan bekrefte den ovenstående forestilling, dukket det opp forsiktige variasjoner som etter hvert gjentok seg ofte i feltnotatene mine. For hva gjør Ingunn blant de ballspillende guttene? Og møtte jeg ikke Sjur (5) på vei ut til vasken med pizzadeig på hendene? Slik adferd som *unntaksvis* krysser grensene for det normative er også kjent fra den samme forskningen (Thorne 1993, Andersen og Kampmann 1996). Jeg har vært interessert i om slik adferd har gått fra å være unntak til å kunne betegnes som *mønster*. Altså om noen kulturelle betingelser for å være gutt og jente har forandret seg eller om gutter og jenters måte å lære seg disse betingelsene, har forandret seg. Det er selvfølgelig ikke mulig å komme med en avsluttet redegjørelse for hva det performative repertoar er eller hva nye individuelle læringsstrategier består i, men sammenligningen kan gjøre det tydeligere: Hva er likt, hva er ulikt, har noe forsvunnet eller har noe oppstått, hva var mulig/umulig før og hva er mulig/umulig nå? De umiddelbare observasjoner og første gjennomlesninger av feltnotatene mine ga meg inntrykk av at forståelsen av gutter og jenters gruppedynamikk på mønsternivå *kan* nyanseres: For det første så jeg mye ”blandet” samvær. I feltnotatene mine er over halvparten av alle nedtegnede samværsepisoder, episoder hvor gutter og jenter *er*

sammen. Videre så jeg noen ganger store jentegrupper, drivende rundt på utelekeplassen eller herjende på lekerommet, litt utenfor de voksnes kontroll, som de ”klassiske” guttegrupper. Og jeg observerte en del guttepar, i intimt samvær og lek i timesvis. Slikt samvær er ikke rapportert om (overhodet) i Berentzens studie og i liten grad i senere tilsvarende forskning. I det følgende vil jeg derfor undersøke disse ”nye” samværsformene.

7.1.1 En dobbeltsjekk

Som nevnt i metodekapitlet ble jeg klar over at den relativt hyppige forekomsten av disse unntakene eller variasjonene i feltnotatene mine kunne skyldes min egen interesse. Det var en fare for at mitt blikk ble ”dratt” mot det jeg selv synes var interessant, i dette tilfelle adferd som bryter med gjennomgående temaer i tidligere forskning. Derfor ble det et poeng å finne en mer nøytral tilleggsmetode som kunne bekrefte eller avkrefte mitt interesserte og velvillige blikk. Hva kan ”punktobservasjonene” fortelle om gruppemønstrene på Østtunet? Det ble over fem dager registrert totalt tjue samværssituasjoner, altså tjue situasjoner hvor det var to eller flere barn samlet. Tre alene-situasjoner ble registrert, altså hvor et barn befant seg alene i lesekroken eller ved et bord, og det ble registrert to situasjoner hvor et barn var alene med en voksen. Angående grupper definerer jeg ”store grupper” som fire barn eller flere, ut fra Berentzens vurdering om at jentene noen få ganger kunne leke tre sammen, men sjelden/aldri flere enn det. Punktobservasjonene viser ingen rene store guttegrupper eller jentegrupper. Dette kan henge sammen med at de store gruppene stort sett utfoldet seg ute eller på fellesrommet, utenfor avdelingen. Min påstand om at jenter leker i store grupper får altså ingen støtte i disse punktobservasjonene, men det at det heller ikke har blitt registrert noen store guttegrupper kan underbygge min antagelse om at de store gruppene, både med jenter og gutter, utfolder seg andre steder enn inne på avdelingen. Verktøyet var slik sett for dårlig til å gi et helhetlig inntrykk av barnas aktivitet, eller det ble registrert for få punktobservasjoner. De fleste jentegruppene jeg har notert om i feltnotatene utfolder seg ute. Angående gutter som leker parvis forekommer det to ganger i punktobservasjonene: Det er Jens (3) og Jacob (4) i hyttekroken og Espen (5) og Lars (5) ved bordet. Dette er i samsvar med inntrykket jeg har fra feltnotatene mine hvor guttepar forekommer litt oftere enn store jentegrupper, men litt sjeldnere enn jentepar. Jentepar er blitt registrert tre ganger: Det er Ingrid (4) og Alva (5) ved bordet, Emilie (4) og Maren (5) ved hytteveggen og Elise (3) og Ragnhild (3) i lesekroken. Av de totalt tjue registrerte samværssituasjonene er gutter og

jenter sammen i ti. Dette stemmer godt med inntrykket fra feltnotatene. De blandede gruppene har ofte også en viss indre alderspredning i motsetning til store ”rene” gutte- eller jentegrupper og par som ofte består av jevnaldrende.

Store jentegrupper, guttepar og samlek mellom gutter og jenter har altså gått fra å være utenkelig i en tilfeldig barnehage i 1967, til noe som skjer ganske ofte i en tilfeldig barnehage i 2008. For å forstå variasjonen må vi først forstå aktiviteten. Hva foregår i de store gruppene og hva foregår i de små? Hva slags kvalitet har samvær i store og små grupper og ikke minst, hva preger og hva slags kvalitet har samværet mellom gutter og jenter?

7.1.2 Store jentegrupper

Amina (4), Lona (4) og Naseer (gutt 3) går rundt på utelekeplassen og jakter på fugler. Amina er som vanlig sjef i leken. Hun er helt gira. Hun bærer på en stor planke som hun sikter med og skriker: ”PANG! PANG! Vi skal drepe flere fugler!” Så sier hun til Naseer: ”Pappa er det greit at du leser bok mens vi skyter høner?” (Skriker mens hun begynner å løpe) ”Slemme høner!” Litt senere løper de forbi igjen, de har fått med seg tre jenter til. De skriker: ”ANGRIP! ANGRIP! ANGRIP!”

Store jentegrupper forekommer altså ikke like ofte i feltnotatene mine som store guttegrupper. Leken i jentegruppene kulminerer heller ikke med frydefull ødeleggelse av byggverk eller slåssing som guttegruppene er kjent for. Jentegruppene i Tunet gjør ikke like mye ”ut av seg” som guttegruppene. Kanskje er det derfor mulig å overse, selv relativt høylydte, jentegrupper, slik jenter ofte har blitt oversett i skolen (Brock-Utne og Haukaa 1980, Wernersson 1991, Nielsen 2007). Men ”eksplosjonsstrukturen” fra guttegruppene kan også gjenkjennes i jentenes lek, altså bortsett fra at det ikke ender med eksplosjon. I gjengen til Amina, som løper rundt på lekeplassen, øker temperaturen, tempoet og ”fragmenteringen” akkurat som i guttegruppene. De løper rundt på utelekeplassen i timevis, med litt varierende, men stadig stigende, intensitet. Men i stedet for en voldsom avslutning løser det hele seg opp. Enkelte av deltagerne orker ikke mer, en bedre idé kommer opp, de skal spise osv. Slik lek med økende intensitet, men uten ”eksplosjon” forekommer også blant guttene. Som i guttegruppene er det i jentegruppene alltid en leder av leken. Før sommeren fremsto ofte Ingunn eller Amina som den tydeligste lederen i jentegrupper fra Vest- og Østtunet. Etter sommeren var det ofte Maren som tok en lederrolle når Østtunet-jenter var samlet i større grupper.

I Berentzens empiri var det kulturelle premiss for å lykkes i gruppelek å få tilgang til ”tøffe” objekter. Et barn med høy status, som Ole, eller den som startet leken hadde størst mulighet til å definere hva som var tøft. Gruppelek blant gutter og jenter i min empiri dreier seg også ofte rundt objekter.

Ingrid (4), Emilie (4), Ingunn (5) og Maren (4) står sammen ved lekeskuret. Emilie holder en cd i hånda, Ingunn en mobiltelefon. Plutselig løper de over til en annen gruppe jenter. Emilie holder opp cd’n mot jentene og spør: ”Vil dere høre på denne?” Alle: ”Neei...” De fire løper videre og setter seg på et bord ved inngangsdøra. Der sitter de og er opptatt med cd’n og mobilen uten å si så mye. To nye jenter kommer til: Emilie: ”Se! Karius og Baktus-cd!” Jentene slutter seg til dem på bordet. Ingunn legger fra seg mobilen og henvender seg til Emilie. Ingunn: ”Får jeg se på cd’n så skal du få væme meg hjem.” Emilie gjør ingen tegn til å svare.

Thorne (1993) refererer til dette som barns ”undergrunnsøkonomi”, og denne økonomien har en vesentlig rolle både blant gutter og jenter som både i Berentzens og mine observasjoner. Imellom Ingrid, Emilie, Ingunn og Maren har muligens Emilies cd fått en høyere ”ranking” enn Ingunns mobiltelefon. Cd’n blir nedvurdert av jentene ute på plassen, men gjenvinner sin status ved at de to jentene ved bordet gjerne vil høre. Da blir det viktig for Ingunn å få tilgang til cd’n. Jeg hørte henne flere ganger hun bruke forhandlingskortet om å ”væme meg hjem” i bytte mot attraktive objekter eller at noen føyet seg etter hennes ønsker i leken. Ingunns lederposisjon er altså ikke så dominerende og åpenbar som for eksempel Oles fra Berentzens studie. På samme måte som cd’n og mobiltelefonen i dette eksemplet så jeg planker, klær, og klosser bli brukt som organiserende prinsipp i gruppelek både blant jenter og gutter. Objektenes status og forhandlinger knyttet til disse bidrar til å tydeliggjøre et hierarki i leken, men forhandlingene tydeliggjør også at objektenes status og dermed også at hierarkiet er foranderlig.

Opptattheten av å ”ha en å være med” som Berentzen skildrer fremstår ikke som *det* sentrale sosiale prinsipp hos jentene i Tunet barnehage. Jentene tilegner seg derimot en kompetanse som unnslipper dem i 1967-studien: Også jentene er tilsynelatende (ubevist) enige om at i en større gruppe trenger de en leder. Denne lederen blir enten den ”faste” lederen, Ingunn, Amina eller Maren, eller den som har tilgang til eller kan frembringe attraktive objekter. Jentene i Berentzens observasjoner var også opptatt av objekter, men ble hovedsakelig brukt som ”lokkemiddel” og et attraktivt objekt kunne øke mulighetene for å få ”en å være med”. Men forhandlingene rundt mobiltelefonen og cd’n dreier seg ikke kun om å ”være med” den

mest, eller nest mest, attraktive jenta. De har heller tatt mer karakter av guttenes forhandlinger. Jentene i min studie gjør noe kun guttene gjorde i Berentzens studie, de leker i store grupper og tilegner seg dermed en annen, ”ny” kompetanse. De kan forholde seg til flere barn, uten at behovet for tilgang til en intim relasjon står i veien. Og de lar et hierarkisk prinsipp og forhandlinger knyttet til dette, enten det er knyttet til gjenstander eller barn, være organiserende for leken.

Objekter spiller altså en viktig rolle når barna organiserer seg i en stor gruppe, men det er ikke (som flere hevder i forhold til slik guttelek) det grunnleggende sosiale premiss. Når vi ser på guttenes balllek på fellesrommet og Aminas jaktelek så har de henholdsvis baller og planker som sentrale elementer i leken, men de er ikke den grunnleggende årsaken til at leken kommer i stand og opprettholdes. Det er andre og ikke minst flere prinsipper som gjelder. Som vi kan gjenkjenne fra Berentzens drøfting utgjør Meads (1934) begrep om streben mot fellesopplevelser et godt utgangspunkt for å forstå barnas kommunikasjon. Når barn kommuniserer i en stor gruppe er mulighetene for forskjellige tolkninger og misforståelser tilstede. Tempoet i denne leken tillater også i liten grad muligheter for å stoppe opp og avklare misforståelser. For å oppnå fellesopplevelser i en stor gruppe må derfor kommunikasjon være noe ”enklere” både i form og innhold. Objekter bidrar til dette. En planke = et gevær = ”La oss gå ut å skyte høner!” Gjensidig signalutveksling og gjensidig anerkjennelse (som skissert for eksempel av Stern 1985 eller Bråten 2007) må også være enklere i en stor gruppe med høyt tempo. Man kan bare rope ”ANGRIP” så viser barna at de gjør det samme, de leker det samme, de er en del av gruppen. På samme måte ser jeg ofte at imitering og gjentakelse er et viktig element i gruppelekene. Vitalitetsaffekter, som smil, rop og latter blir veldig tydelig i de store gruppene. Ofte er det disse som øker og som bidrar til å øke temperaturen i leken, og dette fremstår ikke på samme måte som når guttene i Berentzens studie øker tempoet i leken, der guttene mister mer og mer kontakten med hverandre. Slik blir *relasjonell kompetanse også viktig i gruppeleken* og ikke bare evnen til å forstå og forhandle riktig i forhold til objekter og hierarki.

7.1.3 Guttepar

Preben (5) og Jacob (4) sitter i sandkassa, de har spadd opp et lite fjell og de sitter på hver sin side av fjellet. Preben reiser seg og går litt rundt i sandkassa, går tilbake til fjellet og Jacob. Begge tar en neve sand og strør over fjellet og bilene som står der. Jacob: ”Nå regner det ... Men nå har det slutta å

regne.” Preben: ”Og da ble det dag”... Jacob: ”Nå er de bommene åpne.” Preben legger en pinne på lasteplanet på bilen sin og kjører forsiktig nedover fjellet. Når bilen er kommet ned lar han bilen bli stående ved foten av fjellet... Han begraver hendene i sanda, tar to fulle never med sand og strør sand over bukselårene sine... Jacob graver i sanda med en gravemaskin. Preben graver et stort hull også med en gravemaskin. Jacob: ”Du så at det kom en gravemaskin... De var venner.” Preben: ”Jeg gravde opp veien her... Du så at jeg gravde opp veien her.” ... Jacob holder opp fire fingre mot Preben. Jacob: ”Ingrid skal ha *så* mange bursdager.” Preben: ”*Så* mange bursdager... Du så at han skulle komme å grave opp en felle.” Jacob: ”Du så at han var slem... Du lagde en felle til meg.” Preben: ”Den her lagde en felle.” Jacob: ”Du sa at han gravde, da ble han sint.” Jacob vipper grabben opp og ned så det spruter litt sand: Jacob: ”Du så at det ble regnvær.” Preben lager en bro av små pinner over hullet han har gravd: Preben: ”Jacob! Nå så du at han her skulle kjøre over her.” Preben kjører en bil over og gjør at den faller av brua og ned i hullet. Preben: ”Nå så du at han var i fellen.” Jacob: ”Det synes han var bra.” Preben: ”Men det synes ikke han [her].” Jacob: ”Han ble sint... Da så du at han gravde der.” Preben: ”Skal jeg hjelpe deg?” Jacob: ”Nei.” Preben: ”Han lå i fella.” Jacob: ”Nå er han blitt snill igjen.” Bilen som gikk i fella har blitt fullstendig begravd av Preben. Begge graver etter bilen for å finne den igjen. Preben: ”Finner du han?” Jacob: ”Nei, finner du han?” De graver videre. Preben: ”Her er han... Nå skal vi lage felle for tyver.”... Jacob reiser seg opp og sier: ”Jeg har vondt i beina.” De har vært i sandkassa siden ca 11.30 og sittet i lange perioder i samme posisjon, på knærne.

Eksemplet viser en liten del av en langvarig lek mellom to gutter. En samværs- og lekeform som ikke er rapportert om i observasjonene fra 1967 og ikke i stor grad i andre studier heller. Jeg har i det følgende valgt å noen ganger betegne slik lek eller samvær for ”to-somhet”. Tosomhet forbindes helst med ”ensomhet for to”, det vil si en tilværelse som er preget av ufrivillig isolasjon. I denne sammenhengen betyr det i større grad at to ønsker å være sammen og at det å kun være to, er noe av det attraktive med relasjonen. I kombinasjon med betegnelsen ”par” gir tosomhetbetegnelsen noe utvidede språklige rammer for å beskrive samværet. Berentzen tillegger jentene én motivasjon for å opprettholde tosomhet og det er at den intime relasjonen mellom to jenter ikke tåler forstyrrelser av en tredje jente og i hvert fall ikke en fjerde eller femte; da vil den intime relasjonen opphøre. Jenters aktivitet ble dermed preget av å på alle måter, særlig gjennom forskjellige ekskluderingsstrategier, forsøke å opprettholde tosomheten. Verken gutte- eller jentepar fremstår slik i mine observasjoner. Når Preben og Jacob setter seg ned første gang i sandkassa denne formiddagen er også Mikkel, Lars og Espen aktive i gravingen. Når Preben og Jacob begynner å lage veier på fjellet, vil de tre andre bygge et høyere fjell. Når fjellet er bygd vil Mikkel sykle, og slik forsvinner de en etter en. Det er ikke noe tvil om at dette passer Jacob og Preben bra, men det er ikke fordi relasjonen deres ikke kan tåle innblanding fra andre, men snarere en glede over å kunne

fordype seg i et leke-handlingsforløp. Som vi ser av dialogen er den kanskje komplisert nok som den er, det spennende handlingsforløpet er lettere å utvikle når de bare er to, handlingen tar ikke så mange retninger. I min empiri har jeg ikke belegg for å tillegge jentene noen annen motivasjon for å være tosomme. Altså: Jeg tolker jentenes motivasjon for å være tosomme som den samme som guttenes. I Berentzens observasjoner hadde jentene en slags ”negativ” motivasjon for å være tosomme, nemlig at en tredjeperson representerte en trussel mot den selvbekreftelsen tosomheten kunne gi.

Lekens betydning og mulighetene tosomheten gir for intim samtale og refleksjon blir tydelig når Preben og Jacob lar seg oppsluke av leken. Som Dale (2008) viser gir leken en mulighet for frigjøring fra det situasjonsbundne og leken blir dermed barnas arena for refleksjon. Jacob og Prebens hverdagslige kjøring rundt på fjellet tar en dramatisk vending når hullet i veien blir en felle. Når Jacob sier ”*Du lagde en felle til meg.*” korrigerer Preben ham med: ”*Den her lagde en felle.*” Så lenge dramaet med bilen i hullet pågår bruker de stort sett tredjeperson. Slik gjør de det tydelig at konflikten og sinnet ikke er personlig, dem i mellom. Dette er særlig viktig ettersom Jacob tidligere hadde slått fast at de to fiendene var venner, akkurat som Jacob og Preben er i det virkelige liv. Gjennom de språklige presiseringene og bevisstheten om at dette ikke er på ordentlig blir det mulig å lure hverandre og gjøre ”slemme ting” med hverandre uten å true den intime relasjonen. Som Corsaro (2003) viser er ”farlige” temaer som død og forfølgelse gjengangere i barns lek. Leken er barnas arena for å dele og reflektere over slike temaer. Preben og Jacob deler en bekymring eller frykt de har: At noen prøver å gjøre en vondt. Etterpå kan de dele den lykkelige slutten. Aminas jaktelek kan også tolkes som deling av følelser rundt et krigslignende tema. Utvikling av selvregulering av egen adferd og kreativitet, slik Dale (2008) påpeker, er avgjørende for at et slikt finstemt samspill som vi ser mellom Jacob og Preben skal lykkes. Selvregulering og selvkontroll er uten tvil også et viktig element for at lek i store grupper lykkes. Men tosomheten gjør det antagelig lettere både å bidra og å lytte enn i en stor gruppe, og gir altså et godt utgangspunkt for å ”øve seg” i intim, relasjonell kompetanse. Tosomhet gir noen muligheter som store grupper ikke gir, derfor er det attraktivt å bare være to noen ganger. Det er ikke en skjør allianse som må beskyttes for en hver pris, og i hvert fall ikke det eneste sosiale premiss jentene organiserer sin lek på. Lite tyder på at guttene i Berentzens studie hadde den relasjonelle kompetansen som er viktig for å mestre tosomhet, men dette ser ut til å være vanligere for guttene i mine observasjoner.

7.1.4 Blandede grupper med "jenteinnhold"

Både gutter og jenter har altså beveget seg inn på nye områder og tilegner seg kanskje noe kompetanse som i Berentzens studie var forbeholdt det andre kjønnnet. Men den største endringen i sammenligningen av de to studiene handler om at gutter og jenter har beveget seg inn i hverandres sfærer: Gutter og jenter leker relativt mye sammen i Tunet Barnehage. Av de tjue registrerte samværssituasjonene i punktobservasjonene er altså gutter og jenter sammen i halvparten. I alle disse tilfellene er det snakk om "store" grupper og gruppene er på opptil fem barn. De største gruppene jeg registrerte i feltnotatene mine var på opp til ti-elleve barn. Men disse var altså i hovedsak ute eller på fellesrommet, utenfor avdelingen. I feltnotatene mine har jeg også gjort en del nedtegnelser av tosomme gutt-jente par. Men ingen slike par er registrert i punktobservasjonene. Det kan for så vidt stemme med funnene i feltnotatene, nemlig at blandede *par* fremkom sjeldnere enn blandede *grupper*. Dessuten ble punktobservasjonene registrert på høsten, og da hadde en del av de som pleide å leke tosomt sluttet. Hva preger så samværet mellom gutter og jenter? Og hvordan er kvaliteten på samværet? På min fjerde dag i felten møtte jeg denne gruppen på fellesrommet:

Ingunn (5), Ingrid (4), Jacob (4) og Jens (3) er på fellesrommet. De leker familielek. Jacob, Jens og Ingrid er babyer, Ingunn er mamma. Ingrid, Jacob og Jens sitter på madrassen med en del leker. Ingunn går til og fra kjøkkenkroken og madrassen. Ingunn: "Hvor ble det av maten din a Jens?" Jacob: "Mamma?" Ingunn: "Ja?" Jacob: "Jeg spiste opp alt" Ingunn: "Åja" Jacob: "Mamma?" Ingrid: "Ja?" Ingunn: "Ja? Jeg er mamma! ... Ja hva er det?" Jacob (tilgjort babyspråk): "At, baby (Jens) ringer." Ingrid: "Ikke ring, baby..." Jacob (til Jens): "Kan jeg ringe til mamma?" Jens fortsetter med telefonen. Jacob (til Jens): "Du må ta av knappen... Sånn ja." Ingunn (til Jens): "Slutt opp da baby!" Ingrid (til Jacob): "Ja!" Jacob: "Jeg sa til den andre babyen." Jacob (til Jens): "Jeg skal sette på smekken." Jens: "Neii..." Jens vrir seg unna. Jacob: "Du må ha på smekken ordentlig" Jens vrir seg unna, mens Jacob prøver å sette på ham en plastsmekke. Jens: "Neei!" Jacob: "Nei!" Jacob legger fra seg smekken. Ingunn kommer med et teppe. Ingunn: "Kom alle under teppe." De fire prøver å komme seg under teppe. Jens: "Nå får ikke jeg teppe!" Ingunn: "Alle under teppe!" Det er masse bevegelse og forhandlinger frem og tilbake under teppe: Jacob: "Vi får ikke teppe!" Ingrid: "Nå får ikke vi teppe!" osv... Etter en del prøving uten at noen blir helt fornøyd sier Ingunn: "Hmm... da henter jeg et nytt teppe." Hun ser etter et større teppe i kjøkkenkroken men finner ikke. På vei tilbake begynner hun og leke med hengekøya og det blir ikke noe mer teppelek. Jens slutter seg til henne der. Jacob og Ingrid begynner å leke hunder. De kryper bortover mot hengekøya. Jacob: "Ingunn! Jeg er voffvoff-storebror.... Ingunn jeg er voffvoffstorebror!" Jacob er den eneste som følger opp den opprinnelige babyleken en stund til: Han kaller konsekvent Jens for baby og Ingunn for mamma.

Denne situasjonen kan betegnes som ”klassisk” jentelek, altså familielek eller mor–barn–temaet som dominerer fullstendig i jentenes lek i empirien fra 1967. Berentzen rapporterer om at gutter kunne få underordnede posisjoner i jentenes mor–barn-lek, for eksempel som hund eller baby. Men det var alltid med en viss risiko at jentene slapp guttene til i sin lek. Guttene fulgte sjelden opp familietemaet i leken, men fant på andre ting som ødela den opprinnelige leken. I eksemplet fra 2008 derimot følger guttene og særlig Jacob opp handlingsreglene i følge mor–barn–temaet, mer enn de andre. Det er ingen tegn til at Jens og Jacob plutselig skal bli apekatter som river ned inventaret i hjemmet. I stedet fremstår de som kreative og attraktive lekepartnere i familieleken. Gutter og jenter i slik familielek, eller familielignende lek så jeg flere ganger. Ingunn (5), Preben (5), Sjur (5), Jacob (4) og Jens (3) leker for eksempel en dyrefamilie (en gaupefamilie) ved to forskjellige anledninger. Da er alle storebrødre. Preben tar rollen som ”største storebror”, en rolle som kan minne om en ”mammarolle”. Slik familielek er mindre låst til det klassiske mor–barn–temaet og representerer en slags hybrid. Den innehar elementer fra *innholdet* i den tradisjonelle familieleken og samtidig noe av *strukturen* fra ”eksplosjonsleken”. Gaupene er aggressive og begynner å jage hverandre, men noen ganger blir det natta og de må gå å legge seg. Preben som største storebror, styrer de hjemlige oppgavene i gaupehula, som for eksempel å kalle inn til kvelds og å annonsere soving og vekking. På ”dagtid” jager flokken frydefullt rundt på utelekeplassen. Samtidig er det en del blandet-lek som minner mer om tradisjonell guttelek:

7.1.5 Blandede grupper med ”gutteinnhold”

Lars (5), Espen (5), Jacob (4), Maren (5), Alva (5) og Ingrid (4) leker en fangelek rundt tunnelen. Det er jentene som fanger guttene. Det er mye hyl og skrik og latter. Når en gutt blir fanget roper han på de andre om hjelp og prøver å vri seg løs. Med eller uten hjelp, klarer han å komme seg løs eller jenta lar ham komme løs. De løper aldri langt fra tunnelen, men mest gjennom den og opp på taket av den. De løper, blir fanget, bryter litt, kommer seg løs, løper videre, hisser hverandre opp. Guttene advarer hverandre og forsøker å tiltrekke seg oppmerksomheten for å få en av jentene til å prøve å ta seg. ”Pass deg!” ... ”Ikke ta meg!” ... ”Ta meg!” Jentene roper ut truende kommandoer. ”Ta han!” ... ”Hold han fast, jeg kommer!” ... ”Pass på i tunnelen!” Det går ganske hardt for seg, en gang Espen vrir seg løs fra Ingrid, går Ingrid hardt i bakken, Ingrid reiser seg og løper videre.

Hvis man tar utgangspunkt i tokulturforståelsen får denne leken ofte en sterk symbolsk betydning. Thorne (1993) fokuserer for eksempel på hvordan jagelek med både gutter og jenter involvert gjør grensene tydeligere og styrker opposisjonen mellom gutter og jenter.

Leken får et sterkt innslag av spill om makt og heteroseksualitet, det kan derfor tenkes at disse dimensjonene blir tydeligere når barna blir eldre. Sentralt i slike leker er ofte å unngå ”smitte” fra det andre kjønn, for eksempel å unngå jentelus eller guttelus. Dette er ofte preget av en asymmetri som senere eksempler vil vise, det er verre for gutter og bli forbundet med noe feminint enn det er for jenter og bli forbundet med noe maskulint. Men begreper som jentelus og guttelus hørte jeg aldri bli brukt og ut fra andre studier kan dette antas å være mer relevant for litt eldre barn. Uansett tolker jeg leken annerledes.

Forutsetning for at slik lek skal lykkes og ikke ende med eksplosjon i form av slåssing eller så harde sammenstøt at noen begynner å gråte, er, som skissert i avsnittet over, at relasjonene blir opprettholdt. Gruppleken i Berentzens observasjoner endte ofte med eksplosjon fordi leken ble mer og mer fragmentert. Guttene forholdt seg ikke lenger til hverandre men ble mer og mer lukket rundt sin egen aktivitet. I tillegg var guttene svært mistenksomme og feiltolket ofte hverandres hensikter hvis de fikk vondt noe sted. Noen måtte få skylda for smerten, og raseriet gikk utover en eller annen i nærheten. Jeg forventet også å finne denne typen mistenksomhet og feiltolkninger, derfor ble jeg overrasket når jeg for eksempel så gutter leke med klosser på fellesrommet samtidig med at det foregikk vilter balllek der. Når byggverk ble veltet overende av en ball på avveier bare fjernet byggerne ballen, litt fraværende og uten irritasjon og fortsatte byggingen.

Eide-Midsand (2007, 2007a) refererer til en rekke internasjonal forskning knyttet til denne typen lek og kaller leken for boltrelek. Mange pattedyr, i tillegg til menneskebarn, leker slik boltrelek og bevegelsesmønstre som løping, forfølgelse, bryting og å la seg falle er så gjennomgående at dyr ofte leker slik på tvers av artsgrenser. Selv om bevegelse og gester kan minne om ekte slåssing er de distinkt forskjellige og hos mennesker kommer dette særlig til uttrykk ved at bevegelsene ledsages av positive følelsesuttrykk som smil og latter. Mye av denne forskningen antyder at boltreken har noen helt grunnleggende funksjoner i barnets utvikling. På samme måte som grovmotorisk aktivitet som krabbing, klatring og løping blir sett på som viktig for hjernens modning og en forutsetning for å utvikle finmotorikk (Ayres 2005) viser Eide-Midsand hvordan en del hjerneforskning knytter boltrelek til utvikling av sosiale evner. Særlig spiller modning av hjernens frontallapper en viktig rolle:

I et nøtteskall kan vi si at frontallappen gir riktig atferd i riktig situasjon. Ifølge hjerneforskeren Russell Barkeley (1997) består frontallappens eksekutive funksjoner av refleksjon (evnen til å føre indre dialoger), forestilling (evnen til å se framover og bakover med «sinnets øye»), empati (evnen til å leve

seg inn i andres følelser) og kreativitet (evnen til å sette nye ideer og mål sammen til en syntese). Hvis det er riktig at fysisk utfoldelse og boltrelek modner frontallappene, skulle denne formen for utfoldelse altså øke barnas evne til å reflektere, forestille seg, vise empati og utvikle kreativ lek. (Eide-Midsand 2007)

Slik det oppfattes innenfor sosiokulturell teori viser en del biologisk forskning hvordan hjernens utvikling er avhengig av sosiale stimuli. Dette gjelder selvfølgelig både gutter og jenter, men i forhold til stimuli som nettopp boltreleken kan gi, er det gjort en del funn som antyder en ganske stor kjønnsforskjell.

Blant seksåringer er gjennomsnittsgutten mer fysisk aktiv enn tre fjerdedeler av jentene, og de aller mest aktive barna er som regel gutter (Kindlon & Thomson, 2000). Fra treårsalderen og utover engasjerer gutter seg i lekeslåssing fra tre til seks ganger hyppigere enn jenter – en kjønnsforskjell som vedvarer gjennom resten av barndommen (Geary, 1999; Geary, Byrd-Craven, Hoard, Vigil & Numtee, 2003). (Eide-Midsand 2007a)

Noe av denne forskningen antyder at kjønnsforskjellen i forhold til boltrelek kan henge sammen med at gutter gjennomsnittelig har mindre aktive frontallapper og et høyere testosteronnivå enn jentene. Derfor søker gutter til aktiviteter med større fysisk risikotaking og det kan også forklare det store innslaget av konkurranse i gutters adferd. Boltreleken stimulerer modning av frontallappene og blir dermed ansett som nødvendig for at særlig gutter skal utvikle impulskontroll og empati. En annen forklaring på forskjellen i aktivitetsnivå kan ligge i forskjellen i stoffskiftenivået (hvor raskt vi forbrenner energi) hos gutter og jenter. I perioden frem til fireårsalderen har vi et høyere stoffskifte enn noen annen gang i livet, men det gjennomsnittelig høyeste nivået hos gutter blir litt høyere enn det gjennomsnittelig høyeste nivået hos jenter, og ”toppen” avtar litt senere hos gutter (Maccoby 1999:99). Disse biologiske forklaringene stemmer med mange sosiologiske studier av gutter, fra Berentzens studie og frem til i dag. Den statistiske gjennomsnittelige forskjellen i aktivitetsnivå kan nyanseres ved å se nærmere på de sosiale forutsetningene. Aktivitetsnivået er for eksempel vesentlig høyere i rene guttegrupper enn i rene jentegrupper og i blandede grupper. Og når gutter og jenter leker alene er forskjellen minimal (Maccoby 1999:101). Aktivitetsnivået *innad* i gutte- og jentegrupper varierer også mer enn *forskjellen mellom* gutte- og jentegrupper (Thorne 1993:104). Som nevnt i kapitel 4.5 antyder en del biologisk forskning at jenter modnes på flere områder litt tidligere enn gutter, og modning gir i alle tilfeller synkende grad av fysisk aktivitet. Enkelte sammenligninger av jevnaldrende gutter og jenter i null–seksårsalderen, gir dermed et slags ”feil svar” (Maccoby 1999:105–111). Det

mest entydige biologiske funn går i retning av at gutter og jenter ikke har et grunnleggende forskjellig temperament men reagerer forskjellig på sosiale stimuli (Maccoby 1999:117). På samme måte antyder min studie at kulturelle forventinger vil styrke eller svekke de biologiske forutsetninger. I observasjonene fra 1967 ga barna sterkt uttrykk for hva som var akseptabel adferd for jenter og for gutter. Svært sjelden kastet jentene seg ut i noe som kan ligne boltrelek, men da de gjorde det var leken svært populær. De kulturelle forventingene holdt dem tilbake, selv om de hadde lyst. I mine observasjoner fra 2008 er jenter som herjer, løper etter hverandre, bokser og bryter ganske vanlig og jeg hørte aldri de bli ”nedmuntret” fordi de var jenter.

Boltreken er en hårfin sosial balansegang, en balansegang som det trengs sensitivitet og selvkontroll for å mestre. Den gjensidige signalutveksling og anerkjennelse innebærer blant annet at man må bruke blikket, stemmen og smilet på en slik måte at ”motstanderen” skjønner at sinnet og aggresjonen som blir spilt ut ikke er reell, og det i en ofte veldig opphetet situasjon. Mye tyder på at jentene er bedre rustet til å mestre denne balansegangen, om det er gjennom tidligere modning, større frontallapper, lavere stoffskifte eller mindre testosteron, og de ”trenger” derfor mindre øvelse. Noen observasjoner av kun gutter i boltrelek kan underbygge dette. Med bare gutter involvert så jeg ofte det som skisseres i annen forskning at intensiteten og aktivitetsnivået blir høyere og at kampen oftere fortsatte etter at noen hadde begynt å gråte. Når intensiteten og aktivitetsnivået er høyt er sensitiviteten redusert. Barna klarer ikke å gi og å tolke de mellommenneskelige signalene som skal til for å opprettholde leken og det kan se ut som aggresjonsnivået blir høyere når bare gutter er involvert (Se også Nielsen og Rudberg 1989:98). Endrede kulturelle forventinger til jentene får her en slags dobbelt positiv effekt. Jentene får aksept for å utfolde seg fysisk og samtidig, når de boltreker sammen med gutter, bidrar det muligens til å dempe aggresjon og øke den sosiale sensitiviteten, og leken får utvikle seg lengre.

7.1.6 Blandede grupper med ”nytt innhold”

Brage (5) sitter mellom Ragnhild(3) og Elise(3) og leser en bok for dem. Jeg har ikke sett Brage ha noe nevneverdig kontakt med Ragnhild og Elise før. De tre sitter tett sammen og jentene følger intenst med på hva det Brage forteller fra boka (han kan ikke lese). Når boka er ferdig forlater Ragnhild sofaen, men når hun er halvveis gjennom rommet roper Brage etter henne: ”En gang til! Ragnhild! Jeg leser en gang til!” Ragnhild snur og går tilbake og setter seg ved siden av Brage.

Imellom de to ”ytterpunktene” boltrelek og familielek finner jeg altså mange varianter hvor gutter og jenter finner hverandre i lek og samvær. I mange studier blir det påvist at når barn får velge lekekamerater fritt, velger de samme kjønn, særlig fra treårsalderen og oppover. En mulig årsak kan være at barn blir tiltrukket av noe som er likt seg selv, og særlig er barn sensitive for gjensidig interaksjon som baseres på et likt emosjonelt erfaringsgrunnlag (Berentzen 1979, Maccoby 1999, Erwin 1993). Et slikt felles emosjonelt erfaringsgrunnlag var nesten helt fraværende mellom gutter og jenter i Berentzens studie og dette kom blant annet til uttrykk i deres lekerepertoar. Jentene hadde med seg sin erfaring om mor–barn-forholdet: Spising, soving, kle-på og så videre, og det var åpenbart at dette visste guttene ingenting om (Berentzen 1980:101). Slikt ulikt erfaringsgrunnlag har blitt bekreftet i så mange studier at situasjonene over nesten virker usannsynlige: En av de eldste guttene på avdelingen leser bok (frivillig!) for to av de minste jentene. Min egen overraskelse kommer til uttrykk i kommentaren om at jeg ikke har sett Brage ha noe kontakt med disse jentene før. Brage er en av de store, tøffe gutta. Han elsker å lekeslåss på lekerommet. Nå sitter han og leser for småjentene. En gutt på fem år og en jente på tre år har ganske sikkert et temmelig ulikt emosjonelt erfaringsgrunnlag. Men i dette tilfelle er det tilstrekkelig. Hva er det som gjør at disse barna kan finne et felles samhandlingsgrunnlag? En analyse av en siste ”ny” samværsform og en sammenfatning av alle de nye samværsformene kan ytterligere belyse dette.

7.1.7 Blandede par

Ingunn (5) og Malik (5) graver i sandkassa. De går sammen ut av sandkassa og blir stående midt på plassen ved tralla. De blir stående lenge, holder i tralla og ser seg rundt. De prater sammen og Malik går rundt hjørnet og Ingunn setter seg på den lange benken ved inngangsporten mens hun holder i håndtaket på tralla. Malik kommer med en bøtte med gjørme, han setter fra seg bøtta på bakken ved siden av tralla og setter seg oppi tralla. Ingunn blir sittende på benken å holde i håndtaket. Ser ikke ut som de sier noe til hverandre. Ingunn reiser seg og drar tralla med Malik oppi. Så bytter de på og småprater, slik holder de på lenge.

Slik tosomt samvær som Malik og Ingunn har her, fremstår i 1967-studien som et tabu. Episoden med Atle og Olga illustrerer dette: De ble enige om å være sammen etter barnehagetid, men en tredje gutt argumenterte hissig i mot. Dagen etter nektet Atle overfor de andre guttene at han hadde vært sammen med Olga (Berentzen 1980:74). Regelen var at ”gutter leker ikke med jenter”. Atle og Olga løp en ekstra risiko ved å være *alene* med det

andre kjønnnet. Som *par* står én gutt og én jente alene, de er ekstra synlige og dermed ekstra sårbare. Men regelen ”gutter leker ikke med jenter” er ikke like gyldig i Tunet barnehage. Særlig er det Preben og Marie og Ingunn og Malik som flere ganger leker tosomt, og det gir et interessant poeng i forhold til alder. På høsten så jeg flere ganger treåringer som Solveig og Nicolai være sammen. Mye forskning viser at kjønnsdimensjonen ikke får så stor betydning før i tre–fireårsalderen og først i fem–seksårsalderen får kjønn en særstilling som utgangspunkt for avgrensing og felleskap (Nielsen og Rudberg 1989:101, Maccoby 1999). Det er da den første opptattheten av ”smitte” fra det motsatte kjønn dukker opp, og det er da at erting øker den sosiale risikoen ved å være tosom med det andre kjønnnet. Derfor reagerte jeg ikke nevneverdig når jeg så disse treåringene finne sammen, men ble desto mer interessert når jeg så fire-, fem-, og seksårige gutter og jenter leke tosomt sammen. ”Kjæreste-erting” forekommer også i Tunet barnehage, men det er interessant *når* denne ertingen forekommer. I et tilfelle hvor Ingunn og fem gutter leker en vilter balllek på fellesrommet, roper Mikkel, ”Prinsessa!” til Ingunn. Dette fremkaller latter hos de andre og rop om ”Kjærester!”. Ingunn og Mikkel ler av ertingen de utsettes for og kommentarene varer ikke lenge. Ingunn og Mikkel er ikke i en tosom lek når de blir ertet som ”kjærester” og dermed egentlig ikke så sårbare for ertingen. Jeg så aldri tosomme bli ertet i en tosom situasjon. Dette kan kanskje antyde en viss sensitivitet barna i mellom. Uansett antyder Malik og Ingunn og Preben og Maries adferd at tabuet knyttet til samvær, og særlig tosomt samvær, mellom gutter og jenter har blitt svakere.

7.1.8 Avslutning

Årsaken til at blandet samvær er mulig, både tosomme og i større grupper, finnes muligens i det faktum at jenter også leker i større grupper og at gutter også leker tosomt. At blandet *gruppesamvær* er mulig kan ses i forlengelse av at jenter til en viss grad har inntatt gruppeleken og slik behersker den nødvendige kompetansen. Uten denne kompetansen vil gruppeleken fremstå som truende for den intime relasjonen, i andre tilfeller rett og slett som uinteressant: Jamfør jenter som sukker oppgitt over gutter som bare løper rundt? Samtidig vil barn som ikke kan forholde seg til de organiserende prinsipper og den sosiale sensitivitet som er nødvendig i en stor gruppe, være uinteressante som deltagere. De vil ikke være i stand til å innordne seg de hierarkiske premisser eller kreativt videreutvikle leken. At blandet *tosomt samvær* er mulig kan også ses i forlengelse av at gutter til en viss grad har inntatt den

intime tosomme leken og slik sett behersker den nødvendige kompetansen. Uten denne kompetansen fremstår den tosomme leken som innholdsløs, eller i beste fall kjedelig: Jamfør gutter som sukker oppgitt over jenter som ikke *gjør* noe? Samtidig vil barn som ikke behersker den intime, delende og lyttende væremåten som kjennetegner den tosomme relasjonen være uinteressante som tosomme lekepartnere. De vil ikke være i stand til å opprettholde relasjonen eller videreutvikle leken innenfor den intime relasjonelle rammen.

Gutter og jenters inntog på ”hverandres” arenaer og at de leker med hverandre blir vanskelig å forklare ut fra biologiske *forskjeller* i gutter og jenters hjerner. Biologiske forklaringer om medfødt altersentrisme og evne til å speile andres bevegelser kan derimot i denne sammenhengen være anvendelige. Diskriminering i forhold til hvem spedbarnet imiterer dreier seg mer om hvilket tillitsforhold barnet har til den andre mer enn vedkommendes kjønn. Når det kulturelle tabu knyttet til blandet samvær svekkes, får barnets altersentrisme og orientering mot omverdenen et videre tilfang. For det første blir antall mulige venner større. Gutter og jenter kan orientere seg litt friere og ”kravet” om likt erfaringsgrunnlag kan antagelig bety noe annet for barna enn det vi voksne observatører klarer å legge i det. ”Nye” væremåter for gutter og jenter muliggjør blandet samvær i en slags ”god sirkel” da de tilegner seg kompetanse som tidligere i større grad var forbeholdt det ”andre” kjønn. De lokale endringene vi ser i studiene fra 1967 og 2008 har uansett stor betydning i enkeltbarns liv. Det er mulig for Brage, Ragnhild og Elise å hygge seg sammen i lesestolen og Malik og Ingunn kan åpenlyst utvikle sitt vennskap, noe Atle og Olga fra Berentzens studie måtte holde skjult.

I dette kapitlet har jeg ønsket å dokumentere at det i min empiri finnes belegg for å kunne hevde at både gutter og jenter har utvidet sitt handlingsrepertoar sammenlignet med Berentzens empiri. Da dette representerer et annet fokus enn tilsvarende og relevante studier opp gjennom 1980- og 90-tallet, vil resten av analysen hovedsakelig dreie seg rundt gyldigheten av denne påstanden og hvordan disse ”nye” væremåtene og samværsformene kan forstås.

7.2 Barns relasjoner

I første omgang vil jeg undersøke nærmere hvordan gutter og jenter initierer kontakt og hva som preger denne inntoning. I forrige kapittel ble gjensidige relasjoner og vellykket samhandling beskrevet og drøftet, det blir derfor viktig å også undersøke hva som skjer når inntoning eller opprettholdelse av relasjonen ikke lykkes for barna. Avslutningsvis vil jeg se nærmere på hva som skjer når barnas samvær og væremåter får helt kjønns spesifikk uttrykk.

Når jeg *først*, i kapittel 7.1, har sett på hvordan gutter og jenter *oppretholder* kontakt og *så* i dette kapitlet ser på hvordan de *opprettet* kontakt, kan dette kanskje virke litt bakvendt. Grunnen til den ikke-kronologiske rekkefølgen er at det var slik variasjonene mellom Berentzens og mine data ble tydelige. I Berentzens avhandling ligger mye av nøkkelen til kjønnskontrasten i det han kaller for ”åpningsfasen”. Gutter og jenters forskjellige fokus og strategier var særlig tydelige i hvordan de ankom barnehagen på morgenen og hvordan den første kontakten ble opprettet. Ut i fra åpningsfasens viktighet i Berentzens studie, hadde jeg forventninger om å finne noe av det samme i mitt feltarbeid. Jeg la derfor vekt på å være på plass på morgenen når barna kom og gjorde nitidige notater om hvordan barna ankom og tok kontakt med hverandre. I sju av de elleve dagene jeg observerte i barnehagen var jeg på plass før dørene åpnet. Men kjønnskontrasten ”slo ikke mot meg” som jeg kanskje hadde forventet. Åpningsfasen i Tunet Barnehage fremstår først og fremst, av forskjellige grunner, som temmelig annerledes og den samme kjønnsstatistikk var ikke iøynefallende. I forhold til kjønnsstatistikk har åpningsfase og inntoning gitt mer mening *etter* at jeg fikk analysert gruppemønstre og de ”nye” konstellasjonene: Jentegrupper, blandede grupper, guttepar og blandede par. En analyse av inntoning underbygger og nyanserer de andre funnene mer enn den bringer noe nytt. Derfor altså denne noe omvendte rekkefølgen. Så til empirien.

7.2.1 Den avventende oppstarten

Lars (4) ankommer. En del barn og V1 sitter ved pc'n og ser på bilder, V1 ser bort på Lars og faren som står i døråpningen og sier: ”Hei Lars”. Faren svarer, Lars svarer ikke verbalt men går opp til pc'n og smyger seg inntil V1 og får en klem mens han blir stående (”i fanget hennes”) sammen med henne (hun sitter på en krakk). V2 kommer på jobb, sier hei inn i rommet og prater med V1. Lars går bort til henne og hun tar med Lars bort til vinduet og setter seg med ham på fanget for å vinke til far. Når de har vinket hopper Lars ned fra fanget og går bort til døra til lekerommet. Han henger i dørhåndtaket og

ser inn gjennom vinduet i døra. Brage kommer mot døra innenfra og åpner døra, viser med kroppen at han åpner døra for Lars. [...]

Ingrid (4) ankommer. V2 går henne og faren i møte ute i garderoben. Ingrid svarer ikke verbalt på V2s ”Hei” eller andre henvendelser. V2 og faren snakker en stund. Når de kommer inn på avdelingen ser Mikkel opp fra pc’n og ber om hjelp, V2 går bort og hjelper ham, Ingrid følger to skritt bak. V2 følger Ingrid bort til vinduet for å vinke til far. Hun tar Ingrid på armen og de vinker og småprater. Når det er gjort, setter V2 Ingrid ned og går tilbake til pc’n, Ingrid følger etter. Det er barn i sofakroken og ved bord 3. Ingrid følger etter V2, hun går ikke bort til noen av de andre gruppene på eget initiativ. En voksen fra en Vesttunet kommer inn og V2 blir stående å prate en stund med henne. V2 går mot kjøkkenet og Ingrid følger etter. De voksne prater sammen og Ingrid står lenge og lytter. Etter en stund går hun bort til Mikkel, stiller seg ved siden av ham og ser på det som foregår på skjermen. [...]

Det er to vesentlige ”økologiske” forskjeller på åpningsfasene i 1967- og 2008-empirien: Der alle barna ankom samtidig i Berentzens barnehage, ankommer barna til forskjellige tider i Tunet Barnehage. De ankommer spredt utover hele formiddagen, men stort sett innefor et tidsrom på to og en halv time, fra 07.30 til ca 10.00. Og der barna ankom uten foreldre, eller i følge med hverandre i 1967-studien, ankommer barna i Tunet Barnehage i følge med en voksen, stort sett en av foreldrene, noen få ganger begge, noen ganger også søsken. Det hender også at de blir fulgt av andre slektninger, som besteforeldre, onkler eller tanter. Som det fremkommer av Lars og Ingrids ankomst preges den typiske ankomst av at de kommer ”alene”, kun i følge med voksne som ikke skal tilbringe noe tid i barnehagen, og at selve møtet mellom barna og barnehagen domineres av de voksne. Møtet mellom familien og barnehagen preges også av noen andre fellestrekk som kan være relevante her. Barn og voksne møtes stort sett inne. Den ansatte tar alltid kontakt, enten det er i garderoben eller inne på avdelingen ved å hilse tydelig, først på barnet og deretter på foreldrene. Som Lars og Ingrid her, svarer barna nesten aldri verbalt på denne hilsenen. De går stort sett rolig den ansatte i møte, noen få ganger helt bort som Lars, men de fleste blir bare stående i nærheten. Den ansatte og forelderen snakker sammen, nesten alltid om temaer knyttet til barnet, barnets opplevelser dagen før eller barnets velvære, matlyst osv. De voksne forsøker noen ganger å inkludere barnet i denne samtalen.

Lars og Ingrids væremåte i ankomstsituasjonen er gjennomgående hos begge kjønn. Jeg dømte væremåten ”avventende”. I Berentzens studie begynte barna å jobbe med ”samværsstrategier” på vei til- eller umiddelbart da de ankom barnehagen. Jenter startet sitt ”arbeid” med å sikre seg en nær relasjon og guttene samlet seg i en stor gruppe og startet

forhandlingene om objekters fordeling og status. I Tunet Barnehage er det vanligere, både for gutter og jenter, å observere barn og ansattes aktivitet i en periode før kontakt blir opprettet. Måten barna starter dagen på i barnehagen er på flere måter observerende og avventende. Selv om de sjelden svarer verbalt på den ansattes hilsen holder de kontakt med den ansatte, spesielt ved å holde seg fysisk i nærheten. Kontakten mellom enkelte barn og en ansatt blir særlig konstituert gjennom vinkeritualet. Kontakt barna i mellom kommer ofte først en stund etter at foreldrene har gått. Det er sjelden barn som allerede er tilstede går barn som ankommer i møte. Når et barn er avventende er også de barna som inviterer til kontakt ganske "forsiktige". Brage ser Lars, åpner døra og "viser med kroppen" at Lars er velkommen inn. De sier ingenting til hverandre. Invitasjonen er preget av en ganske sensitiv gjensidig signalutveksling der Brage ser Lars og antar at han vil inn. Når Brage ikke spør Lars, må det være ut fra en antagelse om at han forstår Lars' intensjoner og når han bare viser med kroppen at Lars er velkommen må han anta at Lars forstår *hans* intensjoner. På samme måte må Lars tolke Brages signaler.

Denne avventende væremåten og spesielt omfanget forbauset meg. Vennene deres var jo tilstede, de var velkjente og trygge i barnehagen og det ga ingen umiddelbar mening at barna skulle være så veldig forsiktige om morgenen. Adferd både fra barnet som ankom, barn som allerede var tilstede, de ansatte og foreldre kan tyde på at det emosjonelle fokus er på avskjeden med foreldrene og at alle utviser en viss sensitivitet i forhold til den. Men etter at jeg hadde analysert de nye samværsformene i barnehagen kunne jeg gjøre en antagelse i lys av disse. I Berentzens studie gjorde gutter og jenter nesten det samme hver eneste dag. De visste nesten nøyaktig hva som var forventet av dem da de kom i kontakt med andre barn i barnehagen. Slik er det ikke for Lars og Ingrid. Som de foregående avsnitt viser, har de mange flere valgmuligheter. De har et større tilfang av både mulige relasjoner og aktiviteter. Da kan en god, men sikkert ubevisst, strategi være å bruke tid på å observere hvem som er tilstede og hva de gjør, før man gjør et "fremstøt". Det økede tilfanget av mulige relasjoner og aktiviteter gjelder både gutter og jenter og det kan synes som de takler denne utfordringen relativt likt. Væremåten kan minne om når barn kommer inn i en ny situasjon, for eksempel begynner i en ny barnehage. De aller fleste barn bruker den første tiden til å observere. Slik tilegner de seg et minimum av kunnskap om de gjeldende sosiale premisser som er nødvendig for å handle adekvat (Mead 1934, Hansen 1991, Bråten 2007). Denne strategien er også kjent i forhold til barn som møter et nytt språkmiljø. En første tilnærming og

”reaksjon” som er ganske vanlig er at barnet er relativt taust opp til et visst punkt (Reed og Railsback 2003). Den tause perioden brukes til å observere, lytte og å tilegne seg noen ord fra det nye språket og de prøver seg ikke med det nye språket før de har et visst vokabular. Men er *hver dag* i Tunet Barnehage som å lære seg et nytt språk? Det er nok ikke fullt så drastisk, men den avventende væremåten kan tyde på at barna opplever at hverdagen kan inneholde noe nytt. Barns relasjoner er ustabile og ikke tilskrevet, det er noe som må oppnås eller vinnes hver dag. De faste handlingsmønstrene som Berentzen så gjenta seg hver dag, er erstattet med et større mangfold av relasjoner og aktiviteter (Corsaro 2003, Frønes 2007, Dencik m.fl. 2008), i min studie også på tvers av kjønn. Derfor ”velger” mange barn en avventende, observerende tilnærming til de andre barna i Tunet Barnehage. Men innimellom dukket en ”motsatt” strategi opp:

7.2.2 Den direkte oppstarten

Ragnhild (3) ankommer. Hun kommer inn på avdelingen med et smil om munnen, moren etter. Elise (3) kommer løpende bort til henne. De blir stående tett ovenfor hverandre: Ragnhild: ”Har du også krympekjole?” Elise: ”Ja!” De hopper opp og ned. Begge har kjoler på. Ragnhild ser opp på moren: Ragnhild: ”Det var morsomt med Elise!” Alle tre ler. Ragnhild og Elise løper sammen inn på lekerommet.

Brage ankommer. Han sier ”hadet” til faren ute i garderoben og kommer alene inn på avdelingen V1 sier ”Hei Brage!” høyt fra den andre enden av rommet. Brage svarer ikke verbalt og går direkte mot lekerommet, der Petter, Ivar og Mikkel sitter i putene. Han åpner døra og går inn, han setter seg på puta hvor Mikkel sitter og de fortsetter praten, Brage er umiddelbart med i praten, uten nevneverdig introduksjon.

Ragnhild og Brage bryter her det avventende mønstret ved å gå direkte bort til et annet barn og si eller gjøre noe som får umiddelbar respons eller aksept. Denne væremåten har således fått betegnelsen ”direkte”. Jeg så aldri at et slikt initiativ ble avvist. Ragnhild og Brage er ikke alltid direkte, det var det ingen barn som var. Ragnhild og Brage er til vanlig avventende, den direkte oppstarten er avhengig av to forutsetninger (uten at begge forutsetninger trenger å være tilstede samtidig). Den ene forutsetningen er en ”spesiell relasjon”, det kan være at barna har definert seg som bestevenner eller at de har avtalt på forhånd (for eksempel dagen i forveien) at de skal gjøre noe sammen. Den andre forutsetningen er felles oppmerksomhet knyttet til objekter. Objekter kan være leker som barnet har med hjemmefra eller, som i Ragnhild og Elises tilfelle, klær som gir et stikkord

for felles oppmerksomhet. Den direkte oppstarten har ofte en dobbelt kjønnsdimensjon. Det er stort sett barn av samme kjønn som er direkte med hverandre (jeg har kun nedtegnelser av at gutter er direkte med gutter og jenter med jenter) og objektene som blir brukt har ofte en tydelig kjønnsstatistikk, som Ragnhild og Elises kjoler. Den første dimensjonen, at det kun er likekjønnede barn som er direkte med hverandre, kan henge sammen med språk og forventninger. Det hendte at noen barn definerte seg som "bestevenner" og disse var alltid likekjønnede. Hvordan bestevennskap er likekjønnet og blir språklig støttet av omgivelsene vil bli drøftet senere. Her er det sentrale hvordan bestevennskapet var et godt utgangspunkt for å være direkte i inntoning. Det er en viss emosjonell risiko knyttet til å være direkte. Den avventende væremåten kan muligens være en strategi for å sikre seg mot å bli avvist. Er man direkte, kaster man seg ut i det, (nesten) uten å vente på den gjensidige signalutvekslingen. Dette kan antyde at når et barn er direkte føler det seg sikker på responsen. Dette kan underbygges av at jeg aldri så slike direkte initiativ bli avvist. En slik sikkerhet kan være fundert i et definert "bestevennskap", men altså også i en tidligere "avtale" om felles aktivitet. Objekter kan både styrke, men også erstatte en slik relasjonell sikkerhet med et materielt felleskap: "Vi eier det samme: vi er like!" Kjønnsstatistikk i objektet både minsker risikoen for "å bomme" ("alle" jenter er interessert i kjoler og "alle" gutter er interessert i en spidermangenser) og tydeliggjør fellesskapet ("vi er samme kjønn").

Resten av dagen bruker gutter og jenter begge strategiene, avventende og direkte, overfor både samme og det andre kjønn. Tilsynelatende kan det virke som om barn hovedsaklig bruker den direkte strategien når de først har "kommet i gang" i barnehagehverdagen, men det henger nok mer sammen med at det er vanskelig som observatør å avgjøre *når* et barn blir oppmerksom på en relasjon eller aktivitet det ønsker å delta i, og når det starter sin inntoning. Når for eksempel Ingunn på dag 6 går bort til Jacob og Preben i sandkassa og spør: "Kan jeg få bli med?", virker det som en svært direkte tilnærming. Men før det, har Ingunn vært i skuret og hentet samme type spade og båt som Jacob og Preben bruker. Hun observerte dem først, hentet seg tilsvarende objekter og når hun spør om å få være med å leke er det tydelig for Preben og Jacob at Ingunn vil leke det samme som dem. Sjansen for å få aksept er større. At hun hadde observert Jacob og Preben og gikk i skuret med en spesiell hensikt ble først tydelig for meg etter at hun hadde tatt kontakt med Jacob og Preben.

Gjennom hverdagen kombinerer antagelig de fleste barn slik en avventende, observerende inntonning med en direkte.¹⁰

7.2.3 Når inntoningen ikke fungerer: Harde og myke konfrontasjoner.

Sjur (5), Ingunn (5), Brage (4) og Marie (4) leker dukketeater på lekerommet. Det er stort sett Marie og Ingunn som befinner seg bak scenen, mens Sjur og Brage sitter foran som publikum. Etter at de har holdt på en stund åpnes døra og Naseer (3) kommer gående forsiktig inn. Med en gang sier Brage strengt: "Vær stille! Vær stille, Naseer! Vær stille!" De andre kommenterer også at han må være stille. Naseer setter seg uten å si noe på gulvet foran Sjur og Brage. De lar ikke Naseer være i fred, de skumper borti ham og ber han være stille. De bokser mot ham i lufta. Til slutt slår Naseer etter Sjur og Brage og treffer så vidt. V3 har tydeligvis sett det gjennom glassdøra. Hun kommer inn i rommet, går rett bort til Naseer og tar han i hånda og sier strengt: "Du, det DER får du ikke lov til!" Hun tar med Naseer ut.

En slik "hakkekylling" er også synlig i barnegruppa fra 1967. Nils (fra 1967-studien) ble av de andre guttene truet, utestengt og ofte definert som "treg". Som med Naseer hadde Nils sjeldent gjort noe galt som foranledning til angrepene. I dette tilfellet blir Naseer også feiltolket av den ansatte. Den ansattes feiltolkning gir barnegruppa "rett" i deres behandling av Naseer. Dette hendte også andre ganger og underbygger Naseers posisjon i barnegruppa, men i all hovedsak får Naseer støtte av de ansatte på de riktige tidspunktene. I forhold til Nils i Berentzens empiri er det umulig å avgjøre om de ansattes reaksjoner forsterker eller demper Nils' posisjon som hakkekylling, de ansatte blir aldri nevnt i de tilfellene Nils ble angrepet. Barns motivasjon for å angripe et annet barn verbalt eller fysisk, kan henge sammen med et ønske og vilje til å prøve å kontrollere en annen. Å teste ut sin påvirkningskraft med en slik "ond" konsekvens er en vanlig del av barns relasjoner (Andersen og Kampmann 1996). Når et barn prøver å ta makten og dominere i samhandlingen med Naseer er sjansene for å bli sanksjonert av både de andre barna og de ansatte mindre enn hvis man prøver dette med et annet barn. Dette er en mulighet mange barn benytter seg av. Slik får hakkekyllingposisjonen

¹⁰ Det er også en tredje måte å starte dagen i barnehagen på som skiller seg ut fra de to ovennevnte. På høsten var det noen nye treåringer på Vesttunet og disse gråt når foreldrene forlot dem om morgenen. Det at barnet var så følelsesmessig usikkert at det gråt gjorde det selvfølgelig ute av stand til å orientere seg mot sine jevnaldrende. Vissheten om at barnet kom til å gråte, og årsaken til at barnet gråt, gjorde at både foreldre og de ansatte oppførte seg annerledes når disse barna ankom barnehagen. Disse situasjonene er interessante og viktige, spesielt for barna det gjelder, men av plasshensyn og ikke en veldig tydelig relevans i forhold til resten av tematikken i oppgaven vil jeg ikke gå nærmere inn på disse situasjonene.

preg av en ond sirkel. Naseers manglende reaksjon (han venter lenge med å forsvare seg og ”sladrer” ikke til de voksne), de jevnaldrendes manglende sanksjon og de ansattes feiltolkninger opprettholder Naseers utsatte posisjon. I denne sammenhengen rommer konfrontasjonen en kjønnsdimensjon. Berentzen beskriver hvordan noen jenter hadde lavere status og var mindre populære som ”en å være med”. Men mindre popularitet blant jentene betyr ikke det samme som lavest på rangstigen blant guttene. Dette kan tenkes å henge sammen med den mer lineære hierarkiske strukturen og det gjennomgripende konkurranseelementet i guttegruppen. Guttene får en ekstra motivasjon for å angripe Nils eller Naseer, en motivasjon som ligger i konkurransens natur, nemlig at man må vinne ”over” noen. Dette kan forklare hvorfor det kun er gutter som fremtrer som ”hakkekyllinger”. Dette utelukker selvfølgelig ikke at jenter også kan få en slik posisjon, men det kan være en mulig forklaring på posisjonen i forhold til et hierarki. Konfrontasjoner kan også romme en kjønnsdimensjon på en annen måte:

Amina (4), Ingrid (4), Emilie (4), Maren (4), og Naseer (3) henger i klatrestativet. De har melkekassene som rekvisitter, står på dem, bygger med dem. Fredrik (5) nærmer seg med noen barkebiter og begynner å kaste mot de som henger i stativet. De hopper ned og blir stående å se mot ham. Alle roper: ”Neeei!” Fredrik: ”Jeg kaster ikke på dere!” Fredrik kaster barkebitene mer mot kassene på bakken. Eirik (6) slutter seg til Fredrik og begge begynner å rope og sparke ned kassene. Jentene trekker seg litt unna, men står og ser på. V2 kommer gående. Fredrik klatrer opp i klatrestativet. V2: (Med litt tilgjort, tøysete stemme): ”Din lille rabagast! Du får ikke ødelegge for jentene, det er jentene som leker her.” Fredrik henger seg etter bena i klatrestativet. Fredrik: ”Jeg er en apekatt!” V2: ”Men apekatter får heller ikke lov til å ødelegge for andre!” V2 går, Fredrik blir hengende i klatrestativet og Amina og gjengen forsøker ikke å innta klatrestativet. De begynner en jagelek med Naseer, målet er å fange ham, de løper og ler.

Dette eksemplet rommer også et poeng i forhold til språket den voksne bruker overfor Fredrik. Dette vil bli kommentert i et eget avsnitt. Poenget her er at konflikten fremstår som en jente–gutt-konfrontasjon. Eksemplet minner om måten Berentzen beskriver guttenes sabotasje av jenters lek. Med voldsomme og aggressive faktorer tvinger guttene jentene på retrett. I dette tilfellet virker det som lite har skjedd siden 1967. Her får Fredrik og Eirik også aksept av V2. Hun oppfordrer dem riktignok til ikke å ødelegge for jentene, men hun legger ikke noe makt bak utsagnet. Slik forholdet mellom gutter og jenter i 1967-studien fremstilles, var det *i hovedsak* preget av konfrontasjon (Berentzen 1980:19). Dette har endret seg både i forhold til frekvensen, de forekommer ganske sjelden; jeg har kun noen få nedtegnelser som kan minne om denne, og *formen* disse konfrontasjonene kan ta. Som eksemplet i avsnittet

om gutter og jenters blandede gruppelek viser, hender det at disse konfrontasjonene har mer av lekens sensitive karakter. Guttene og jentene fremstår som jevnbyrdige snarere enn at jentene alltid blir jaget. I Berentzens studie var det vanlig at guttene hånet og ertet jentene og jenteegenskaper ble brukt nærmest som skjellsord. Jentenes posisjon *som gruppe* kunne minne om hakkekyllingposisjonen (1980:24/78). Håning av jenteegenskaper forekommer fortsatt. Når gutter for eksempel hører ordet "sminke" kan de reagere med "avsky"-gester som å strekke ut tungen, gjøre grimaser og vifte med hånden foran ansiktet. Håning har en karakter som setter den i kontrast til annen inntoning og kommunikasjon. Det er ikke lenger snakk om gjensidig signalutveksling, men et forsøk på å ta makten i en situasjon. Flere har påpekt hvordan dette preger samvær mellom jenter og gutter og er grunnen til at forsøk på "samlek" svikter så ofte (Thorne 1993, Andersen og Kampmann 1996, Maccoby 1999). Når det brukes hån er det ikke noe ønske om gjensidighet og aksept, men snarere et forsøk på å kontrollere og dominere den andre. Slik kunne guttene i 1967-studien ikke bare fysisk jage jentene, men også kontrollere dem emosjonelt med stadig å håne alt som kunne knyttes til "jenteegenskaper". Derfor vil jeg betegne både fysisk jaging og emosjonell hån som "harde konfrontasjoner". Når jeg hevder at konfrontasjonene ikke bare har avtatt i antall, men også har endret karakter er det med utgangspunkt i denne betegnelsen. En konfrontasjon mellom gutter og jenter kunne nemlig fortone seg annerledes i mine observasjoner.

En morgen har Brage og Espen funnet hverandre og sitter ved vinduet og småprater. Maren går opp til dem og prøver å komme med i praten ved å si "Jeg har partyfilm hjemme!" Hun får en litt treg respons, men guttene spør litt om filmen, så flytter de seg over i lesestolen, finner en bok og begynner å kommentere bildene. Deretter følger en lang sekvens (nesten en time) hvor Maren følger etter Brage og Espen og prøver med humor og kommentarer å få bli en del av samspillet. Guttene avviser henne, ved å ikke svare henne, svare henne litt avmålt, eller uttrykke irritasjon. Den eneste gangen guttene uttrykker noe direkte negativt i forhold til Maren er mot slutten av seansen. Når de ser at V1 finner frem utstyr for å lage bursdagskrone sier Brage høyt: "Åååå! Håper det ikke er Maren som har bursdag! IKKE inviter oss i bursdagen din [Maren]! For da MÅ vi komme ikke sant, Espen?" I motsetning til kommunikasjon i en vellykket inntoning er det i denne seansen bare ønske om gjensidighet fra Marens side. Spesielt Espens væremåte viser hvordan kommunikasjonen mislykkes når ønske om gjensidig aksept ikke er tilstede. Brage ler noen ganger med på Marens vitser, mens Espen er mer gjennomført avvisende. Det er vanskelig å si hvorfor de ikke vil ha med

Maren i samværet sitt. Kanskje føler særlig Espen at den intime relasjonen med Brage er truet? Det interessante her er uansett at Maren ikke kan jages bort, verken fysisk eller med hån, slik det ville være naturlig i 1967-studien. Fysisk forsøker de i stedet å unngå henne og den emosjonelle avvisningen preges av en mer dempet latterliggjøring og en ”ny” måte å prøve å kontrollere Maren på, nemlig å overse henne. Slik kan konfrontasjoner mellom gutter og jenter fremstå med en annen og ”mykere” karakter.

Makt og kontroll blant guttene handler ikke lenger bare om frontale angrep, slik det var for guttene i studien fra 1967 og som eksemplet med Naseer viser. Selv om konflikten i det følgende eksemplet (i starten) har et krigstema, er det i hovedsak i dialogen konflikten utvikler seg. Preben (5), Jacob (4) og Erling (5) har ”hengt” rundt på avdelingen en stund uten å leke noe særskilt da de begynner å leke med ”kaplaklosser” inne i hyttekroken. Preben og Jacob sitter oppe på avsatsen, men Erling sitter nede på gulvet. Først dreier leken seg om å bygge hus og praten går om utforming og bruk av hus og hage. Gradvis begynner leken for Jacob og Preben å dreie seg om å skyte klosser ned på Erlings byggverk:

Preben vipper en ny kloss ned mot huset til Erling: Preben: ”Oi, det var bra skudd!” Huset til Erling blir ikke skadd. Erling: ”Ja! Det var akkurat en slik kloss jeg trengte!” Alle klossene er helt identiske, men Erling prøver vel å vri angrepet til noe positivt for seg selv. Preben skyter igjen: Preben: ”Oi, bra skudd!” Erling: ”Traff ikke.” Erling raser sitt eget hus. Preben: ”Du raser huset ditt?” Erling: ”Ja, fordi jeg skal bygge nytt!” Erling bygger et nytt hus. Han bygger også et par katapulter og begynner å skyte opp mot Preben og Jacob’ hus som ligger et trinn opp. Preben: ”Ååå han skyter!” Jacob: ”Traff ikke!” Erling må på do og spør mens han går men blir stående for å vente på svaret: Erling: ”Jeg må på do, Jacob, kan du passe på huset mitt?” Jacob hvisker noe til Preben mens Erling fortsatt venter rett ved: Jacob: ”Nei!” Jacob og Preben ser på hverandre og hvisker høyt igjen: Begge: ”Nei!” Erling: ”IKKE ødelegg huset mitt.” Erling går. Jacob sniker seg ned fra avsatsen og ødelegger huset til Erling forsiktig, plukker det fra hverandre. Så hvisker han til Preben: Jacob: ”Ikke si det!” Preben ser på ham, uten å svare. Jacob: ”Jeg holder vakt.” Preben: ”Vær en statu! Stå der så ser han deg ikke!” Jacob stiller seg i giv akt utenfor hyttekroken, han står helt stramt og ser i taket. Erling kommer tilbake: Erling: ”Hvem har gjort det!” Preben: ”Ingen av oss!” Jacob: ”Ingen av oss!” Erling: ”Dere bare prøver å lure meg!” Preben: ”Vi bare satt her! Se, Jacob bare sto sånn som en statu!” Erling: ”Det tror jeg ikke på!” Diskusjonen fortsetter slik en stund, Erling kommer ingen vei, til slutt henvender han seg til V2 som sitter ved et bord med noe papirarbeid ca en meter fra hyttekroken. Erling: ”V2! Preben ødelegger huset mitt!” V2: ”Det er ikke sikkert han gjorde det med vilje vet du.” Preben: ”Det var ikke det!” Preben til Erling: ”Kan jeg hviske deg noe?” Jacob: ”Ikke si at det var meg!” Preben hvisker i øret til Erling Jacob roper febrilsk: ”Ikke si at det var meg! Ikke si at det var meg! Ikke si at det var meg!” Preben fortsetter å hviske til Erling og Jacob roper til Erling: ”Vi leker ikke med deg!” Preben

løfter hodet fra hviskingen til Erling og ser på Jacob: "Hva skal vi leke da? Tegne?" Preben og Jacob går sammen over mot lesekroken. Erling sitter igjen ved klossekassa.

Denne konflikten kan minne om hvordan Ivar og Brage forsøkte å unngå Maren. Slik jeg tolker det er det ikke her et hierarki som gjør Erling utsatt for ekskludering, men snarere Jacob og Prebens intime relasjon. Som vi har sett tidligere har Jacob og Preben et nært forhold, og dette understrekes her. Uansett hvor urettmessig eller usannsynlige påstander de kommer med vinner deres relasjon over de mer "fornuftige" og ikke minst sanne argumentene til Erling. Til og med når det ser ut som Preben mot slutten allierer seg med Erling gjennom hviskingen, er Jacob' utsagn: "Vi leker ikke med deg!", nok til at Preben velger Jacob, og Erling er utstøtt "for godt". I Jacobs bevissthet er relasjonen mellom ham og Preben sterk nok til at *han* kan definere et "vi", selv om Preben faktisk står helt inntil Erling og hvisker ham i øret. Hvisking, "baksnakking" og ekskludering på bakgrunn av relasjoner representerer helt nye væremåter for gutter sammenlignet med guttene fra 1967-studien. Slik kan det tenkes at gutter og jenters inntog på nye relasjonelle områder gir nye former for konflikter. Kanskje det er derfor V2 ikke reagerer på den urettferdige behandlingen av Erling? Guttekonflikter forventes å inneholde, *i det minste*, høylydt kranling, og småpraten hun delvis oppfatter bak seg tolker hun kanskje ikke som noen konflikt? Muligheten for mer subtile og gradvise konflikter kommer kanskje parallelt med den intime relasjonelle kompetansen og har slik sett blitt en del av guttenes handlingsrepertoar. Muligheten for mer direkte konflikter kommer kanskje med den mer hierarkiske relasjonelle kompetansen som fordres i gruppelek og har slik sett blitt en del av jentenes handlingsrepertoar. Når Maren kaller Ingrid for dumming eller Ingunn truer Jens med at han ikke får være med henne hjem, handler det om å verne om retten til å bestemme i gruppen og ikke om å verne om en intim relasjon. Jentene bruker manipulering eller utskjelling for å markere, underbygge og opprettholde en posisjon. Innad i en likeverdig intim relasjon vil et slikt angrep virke mot sin hensikt, men i en stor gruppe kan slik manipulering bidra til å opprettholde hierarkiet og dermed også fremdriften i leken. At den intime relasjonen blir skadet har mindre betydning for opprettholdelsen av samværet i en stor gruppe.

7.2.4 Guttebord, jentebord og den beryktede ”rekk-opp-håndaleken” - om fysiske gjenstander som får kjønnede egenskaper.

Det er bursdagsfeiring for Sjur (5) i barnehagen. Alle holder på å sette seg ved langbordet. Langbordet har de voksne satt opp i anledning feiringen og består av enkeltbordene de vanligvis sitter ved. Det sitter fire barn ved hvert enkeltbord og ved bordet til Sjur sitter også Preben (5) og Brage (4). Det er altså en ledig stol og Sjur peker mot stolen mens han sier høyt og ivrig: ”Guttebord! ... Guttebord!” Selv om alle bordene er satt sammen til langbord, oppfatter de fortsatt at bordet deres er et ”enkeltbord” og kan beholdes som ”rent” guttebord. Ingunn (5) og Marie (4) sitter et stykke fra hverandre (på hvert sitt enkeltbord, og ved deres enkeltbord sitter også gutter). De får øyekontakt når Ingunn sier ganske høyt: ”Jentebord! .. Jentebord!” Marie blir raskt med i koret: ”Jentebord! Jentebord!”

Kjønn kan få en særlig betydning i forbindelse med måltidene i barnehagen. Det dreier som om to forskjellige aktiviteter som blir startet av barna, og begge aktivitetene forekommer i observasjonene både fra 1967 og fra 2008. Den første aktiviteten er beskrevet over og utspiller seg ved starten av måltidet, når barna skal sette seg ved bordet. Det hender da at noen barn begynner å fokusere på at de vil sitte sammen med eller ”ved siden av” samme kjønn, eller som i Sjurs tilfelle: Han vil beholde bordet som ”rent” guttebord. Ettersom barna til vanlig har faste plasser ved bordene på Østtunet, er dette ikke alltid relevant, men noen ganger, som her, under bursdagsfeiringer eller hvis de spiser ute, blir denne tematikken aktuell. I dette tilfellet er det ikke mange som blir med på ropingen og når Ingunn og Marie svarer med å rope ”jentebord” virker som det viktigste er å rope, kanskje som et tilsvarende til Sjur og Prebens ”guttebord!”. At de sitter sammen med gutter har tydeligvis ikke betydning. De tre guttene ved Ingunns bord reagerer ikke.

”Utfallet” av konkurransen om å få sitte sammen varierer mellom empirien fra 1967 og 2008. I Berentzens observasjoner ville ett barns fokus på dette spre seg til alle barna og ende med omfattende omplasseringer. Men når Ingunn, Marie, Sjur og Preben roper ”guttebord” og ”jentebord” er det bare noen andre barn som slutter seg til ropingen. I tillegg reagerer Ivar (5), som sitter ved samme bord som Ingunn, med å si: ”Det gjør ikke noe å sitte ved jentebord da”. Han får ikke noe tilsvarende på det, men Sjur og Preben stopper å rope en stund. Når de litt senere gjenopptar ropingen sier Ivar: ”Dere sitter med mammaene deres.” Dette tolker jeg som ”dere sitter jo sammen med mammaene deres *ellers*, hva sier dere da?”. Espen (5) som sitter ved siden av Ivar tolker det antageligvis på samme måte for han argumenterer

mot Ivar med: ”Men ikke nå.”. Ivar argumenterer ikke videre, men ytringene hans har muligens dempet interessen for å fortsette, verken guttene eller jentene roper mer etter dette. Mikkel (5) reagerer tilsvarende ved en annen anledning, også da er det Sjur og Preben som initierer ropingen og Mikkel sitter ved samme bord som dem. Når både gutter og jenter setter seg ved nabobordet roper Sjur og Preben mens de peker på bordet: ”Jentebord, jentebord.”. Mikkel reagerer med å si: ”Nei, det er forskjellig-bord!”. Sjur og Preben roper ikke mer etter det.

Kjønn får også en særlig betydning i en lek barna leker under måltidene:

Under hele måltidet har Maren (4) styrt en ”rekk-opp-hånda-den-som-likes”-lek ved sitt bord. Barn ved andre bord deltar også med håndsopprekning og spesielt Brage (4). Han sitter vridd i stolen slik at han hele tiden kan følge med på bordet der Maren og Lars (5) sitter. V4 prøver flere ganger å få han til å snu seg og ikke delta i leken. Men han fortsetter å vri seg og å rekke opp hånda. Gjennom måltidet øker Marens stemme og det virker som hun etter hvert finner et tema som hun leker med: Hun veksler mellom å presentere typiske gutteting og jenteting og noen ganger blander hun: ”Rekk opp hånda den som liker kjole! ... Rekk opp hånda den som liker Spiderman! ... Rekk opp hånda den som liker Spiderman-kjole!” Ved gutteting rekker alle, både gutter og jenter, opp hendene, ingen negative reaksjoner, men ofte veldig ivrige og insisterende fra en del gutter: ”Jah! Jah! Det liker jeg!” Hvis det er jenteting rekker noen jenter opp hånda, passe ivrig, mens de ivrigste guttene stønner og ”uuææ’er” og vifter med hånda foran nesa/ansiktet for å understreke sin ”avsky”/avstand. Når hun blander, blir det allmenn forvirring, særlig blant guttene og Maren smiler og ler. En gang blir hun selv forvirret, hun sier: ”Rekk opp hånda den som liker dinosaurer!” Alva (4) rekker opp hånda og Maren reagerer med: ”Alva!? Dinosaurer er gutteting!” Alva svarer rolig: ”Jeg har masse dinosaurer hjemme.” De voksne er ikke helt komfortable med leken men ingen griper helhjertet inn for å stoppe den. V4 gjør noen spredte forsøk ved sitt bord ved å forsøke å dempe Brage. V2, som sitter ved Maren og Lars sitt bord gjør ingen forsøk på å dempe Maren. Hun kommenterer noen ganger Marens utspill, ganske nøytralt, ved for eksempel å gjenta det Maren sier med overraskelse i stemmen.

Berentzen beskriver den samme typen lek. Særlig barn som forut for måltidet hadde ønsket å knytte en særlig kontakt med et annet barn, ville registrere eventuelle likheter og bruke det som utgangspunkt for leken: ”Alle som har grønn tallerken er grei”. Hvis noen av det andre kjønnnet tilfeldigvis blir inkludert i et slikt felleskap var en spesifisering nødvendig: ”Alle som har grønn tallerken og er pike er grei”. Leken ble mislikt og forsøkt stoppet av de ansatte også i Berentzens observasjoner: ”Hold opp, alle er greie.”(1980:79). Leken har tydeligvis holdt seg i popularitet blant barna og tilsvarende upopularitet blant de ansatte siden 1967. Men innholdet i leken har altså forandret seg litt. Hvordan kan vi forstå disse to

hendelsesforløpene? Når fysiske gjenstander blir tillagt jente- eller gutteegenskaper i Berentzens studie ble det i hovedsak gjort med hån og med mål om latterliggjøring og påføring av skamfølelse. Særlig var det å bli forbundet med jenteegenskaper særlig skamfullt for guttene. Slik er det fortsatt blant barna på Østtunet. Dette understrekes i Marens rekk-opp-hånda-lek hvor ”jenteting” blir møtt med avsky-kroppspråk blant guttene, mens ”gutteting” aldri får en slik reaksjon. Jenteting sin lave status blir særlig tydelig når jenter selv viser at de ikke ønsker å bli forbundet med det. I et annet tilfelle hvor Ivar styrer en tilsvarende lek roper han: ”Rekk opp hånda den som liker lepestift.” Ingunn er den første som reagerer, hun holder tommelen ned og roper: ”Uuu for lepestift, uuu for lepestift.” Ingunn leker ofte med gutter og hun reagerte muligens intuitivt med forventning om hvilke gester vennene hennes ville bruke. Men samtidig forekommer det noen utsagn i observasjonene fra 2008 som åpenbart ikke ville ha forekommet i observasjonene fra 1967. Ivars utsagn om ”at det ikke gjør noe å sitte ved jentebord” kan tolkes som at han må beskytte seg mot å bli rammet av jenteegenskaper, nettopp fordi han sitter ved samme bord som en jente. Men Ivar kan også tolkes som realist når han følger opp med utsagnet om at alle sitter sammen med mammaene sine: Man sitter jo stadig sammen med mammaene sine, altså kvinner. Hvordan kan det være skamfullt? Mikkel kan tolkes på samme måte, særlig ettersom han sitter på et ”rent” guttebord og slik sett ikke har behov for å beskytte seg mot nedverdiggende jenteegenskaper. ”Det er forskjellig-bord” er Mikkels konstatering av fakta, og en nedvurdering av Sjur og Prebens opptatthet av truende jenteegenskaper. Mikkel og Ivar opplever at de faktisk kan leve med trusselen om å bli forbundet med noe feminint, eller det oppleves i det store og hele ikke som truende.

For barna handler både ”sitte-ved-siden-av”-aktiviteten og ”rekk-opp-hånda”-leken om avgrensing og felleskap: Hvem ligner meg? Hvem ligner ikke meg? Hvem er mine venner? Hvem er *vi*? Sitte-ved-siden-av aktiviteten gir mulighet til fysisk å markere felleskap og også markere avstand fra de man ikke ønsker felleskap med. Samtidig kan det handle om å definere et ”oss”, om man kan definere seg som en del av en gruppe. Kjønn blir et viktig utgangspunkt for en slik markering og barn griper denne sjansen både i 1967 og 2008. Måltidet blir en opplagt anledning for en slik markering, særlig fordi resten av barnegruppa er publikum, hva man gjør der blir observert av alle. Slik beskriver også for eksempel Thorne (1993) skolegården. Samtidig fremkommer det i empirien fra 2008 at en påminnelse fra et enkeltbarn om viktigheten av å sitte ved siden av samme kjønn ikke skaper den samme

massebevegelsen som i observasjonene fra 1967. I mine observasjoner reagerer de fleste ikke i det hele tatt på ropingen og enkelte gutter argumenterer ”i mot”. En analyse av rekk-opp-hånda leken kan utdype denne variasjonen.

Når Maren setter i gang med sine spørsmål, finner hun begreper som gir sosial mening for de andre. Som Mead (1934) viser er dette en forutsetning for at hun skal lykkes i sin kommunikasjon. Marens refleksive intelligens kommer til uttrykk når hun evner å finne begreper som gir mening for mange og særlig når hun justerer begrepsbruken hvis hun får mindre respons. Dette gjør leken hennes populær og hun kan holde det gående under hele måltidet. Hun viser at hun har, i forhold til de andre barna, et avansert innblikk i det kjønnete innholdet i begrepene hun bruker. Når hun parkerer guttene med en ”spidermankjole”, fryder hun seg, kanskje over det mentale bildet, men antagelig også over guttenes reaksjon. Hvor bevisst er Maren at hun utfordrer og leker med det performative repertoaret? Når Alva senere rekker opp hånda på spørsmål om hvem som liker dinosaurer reagerer Maren med nesten moralsk harme: ”Alva! Dinosaurer er gutteting!” Her er det mulig å spekulere rundt Marens motivasjon knyttet til aktiviteten. Som Wertsch (1998) skisserer er menneskers motivasjon for enkelthandlinger ofte mangesidig og endatil motsetningsfylt, selv om vi ofte liker å tenke på oss selv som konsekvente og rasjonelle. Det kan tenkes at Maren blir motivert av lekens fremtoning, hun kontrollerer ”hele rommet”, hun får latter og engasjement fra de andre barna og samtidig utfordrer hun de voksne. Upopulariteten blant de voksne øker kanskje populariteten blant barna og det kan virke som at Maren er delvis bevisst denne balansegangen. I forhold til det kjønnsrelaterte innholdet i leken er Marens motivasjon kanskje mer motsetningsfylt. Hun er fortsatt opptatt av å avgrense gutter og jenter gjennom for eksempel fysiske gjenstander, men hun er også opptatt av å utfordre disse grensene. Til en viss grad har hun en bevissthet om at grensene ikke er absolutte og at det kan være gøy å utfordre dem. I Marens tankeeksperimenter kan vi se det sosiokulturelle prinsipp om at bruk av sosiale begreper kommer før en dypere forståelse. Det kan virke som Maren har en dyp forståelse av kulturelle kjønnskonsvensjoner når hun ler så godt av sitt eget tankeeksperiment og guttenes reaksjon, men rett etterpå viser det seg at denne forståelsen ikke dekker Alvas mulighet til å leke med dinosaurer. Maren utvikler denne forståelsen gjennom å bruke begrepene, gjennom leken skapes et rom for kreativitet og refleksjon. Berentzen rapporterer ikke om slik kreativitet under rekk-opp-hånda leken, i hans studie bidro denne leken til å reproducere og forsterke kjønnskontrasten. Hvis det andre

kjønnnet tilfeldigvis ble inkludert i fellesskapet gjennom å ha eller like en gjenstand måtte ”og pike/gutt” tilføyes for å sikre en avgrensing fra det andre kjønnnet. I mine data derimot kan Maren utfordre forventede koblinger mellom kjønn og objekter. Maren griper sjansen til å skape noe nytt: En spidermankjole! Alva på sin side kan skape seg selv: Hun kan leke med dinosaurer hvis hun vil det.

Når vi sammenligner observasjonene av både sitte-ved-siden-av aktiviteten og i rekk-opp-hånda leken har *avgrensning* mistet noe av sin kraft i observasjonene i 2008. Å bli forbundet med noe feminint er fortsatt truende og kan fortsatt latterliggjøres, men det vekker ikke så skarpe reaksjoner og enkelte gutter kan velge å argumentere i mot, i stedet for å gi etter for et krav om å delta i et felleskap de ikke ser relevansen av. Samtidig ser vi et eksempel på at barnas forhold til det kjønnslige performative repertoar er noe forandret. Maren synes tydeligvis at å leke med dinosaurer er en handling forbeholdt gutter. ”Jeg har masse dinosaurer hjemme” svarer Alva med stor selvfølgelighet. Hun opplever ikke å bli ”mindre jente” av det. Alva opplever altså at hun kan gjøre kjønn litt som hun selv vil. I dataene fra 1967 derimot, ble slike korreksjoner umiddelbart fulgt opp uten motargumenter: ”Åse: ”*En dame hopper ikke tau i huset*”. Kari stoppet, [...]” eller ”Liv sa da hånlig til henne: ”*Leker du med biler?*” Ina satte bilen øyeblikkelig bilen tilbake på plass, [...]” (Berentzen 1980:70). Slik sammenligningen med Berentzen skaper kontrast til mine observasjoner og ”tvinger” frem refleksjon og mulighet til å lære om vår egen tid, lærer Maren noe om seg selv når hennes mening blir kontrastert i Alvas. De andre barna lærer noe om kjønnede betingelser gjennom Marens spidermankjole. Forskjellighet/kontraster tvinger frem refleksjon. I 1967-studien gjorde alle likt, adferd ble ikke kontrastert og dermed ble muligheten for å lære om egen adferd og oppfatninger mindre. Avvik eller forskjellighet ble møtt med hån eller latterliggjøring og denne trusselen hemmer muligheten for å reflektere. Denne ”nye” muligheten, til å reflektere over de kjønnede betingelser, kan betegnes som en forskyvning av maktforholdet fra strukturene (de rigide kjønnsnormer som kommer til syne i Berentzens empiri) og over til individet. Individet, som Alva her, har større mulighet til å forhandle om, og ”å gjøre kjønn” på sin egen måte. Slik kan det tenkes at Alva har en annen mulighet til å appropriere en kjønnsforståelse enn det Kari og Ina hadde.

Noe tilsvarende kan tolkes inn i to eksempler på gutter som tilfeldigvis blir knyttet til noe feminint. Når Petter (5) i 2008 lurar kompisen sin til å ”innrømme” at han liker sminke, gjennom en slags logisk utledning, fører det bare til latter fra begge:

Petter (til meg): "Husker du sist vi var her så spurte jeg deg hva du likte, du likte fotball." Mikkel (bryter inn til oss): "Jeg liker alt!" Petter (med et stort smil): "Liker du sminke?" Mikkel (lattermild): "Neeei?" Petter (svært fornøyd): "Du liker jo alt!" Mikkel: "Det er jo jenteting!" Begge ler.

Da Ole (fra 1967-studien) gjorde en tilsvarende bommert var det ikke like lettbeint: "*Ole som sto i en gutteflokk sa at han var "Helgenen" og tilføyde: "Glad i alle piker". Men han ble straks betenkt og sa til en litt eldre ikke-barnehagegutt som sto der: "Sant Helgenen er ikke glad i alle piker?"*" (Berentzen 1980:72). Det å handle feil i forhold til det kjønns spesifikke repertoaret fremstår altså som mindre alvorlig og mindre skambelagt både for gutter og jenter i empirien fra 2008. Og Petter og Mikkels humor kan antas å være et bedre utgangspunkt for refleksjon enn Oles engstelse for å bli knyttet til noe feminint.

En siste variabel kan tas med i betraktningen når jeg ser hvor stor forskjell det er på hvor "strenge" barna er med hverandre i de to studiene. En vesentlig "økologisk" forskjell er at barna i Berentzens observasjoner tilbringer relativt kort tid sammen (4 timer daglig), sammenlignet med barna fra mine observasjoner (ca 7,5 timer daglig). Det kan tenkes at når barna kjenner hverandre dårlig(ere) er de mer usikre på hverandre og det skal mindre til for å tape ansikt. De "sikrer fasaden" så å si. Barna på Østtunet tilbringer mer tid sammen og det kan antas at dette bidrar til at de kjenner hverandre bedre. Dermed blir det kreative og utprøvende rommet større.

7.2.5 "Det er noen som gråter!" – om omsorg blant barn.

Det er vill balllek på fellesrommet. Mange barn, flest gutter, både fra Vesttunet og Østtunet deltar i leken, baller flyr gjennom luften og alle løper rundt. Høy barnegråt kommer fra et eller annet sted i bygningen. Det er vanskelig (for meg i hvert fall) å avgjøre fra hvor. Skyteleken stopper opp og alle lytter. De snakker til hverandre (ikke til meg): Brage: "Hvem er det som gråter?! Mikkel: "Det er noen som gråter!" Ingunn: "Det er noen som gråter!" Espen: "Det er på småbarn!" Mikkel: "Det er på småbarnsavdelingen." Ingunn: "Det er på småbarnsavdelingen." De fortsetter leken. Ingunn fortsetter å kaste baller mot Brage.

En skulle kanskje tro at barnegråt forekommer såpass hyppig i en barnehage at barn blir vant til lyden og slutter å reagere. Noen observasjoner kunne også tyde på det. Men som i denne situasjonen viser barna ofte sensitivitet overfor andres situasjon og særlig gråt. I denne situasjonen stopper hele gjengen unisont opp og lytter. Når de får etablert seg imellom hvor gråten kommer fra, antar jeg at de også får etablert at barnet som gråter vil få hjelp: "Gråten

kommer inne fra småbarnsavdelingen, der er det voksne”. Situasjonen minner meg om en gang jeg satt ute sammen med Mikkell og Espen hvor Mikkell reagerte tilsvarende på barnegråt i nærheten. Han reagerte også skarpt på at jeg ikke foretok meg noe. Det at barna ikke foretar seg noe videre etter at de har etablert at gråten kommer fra småbarnsavdelingen og Mikkells harme over at jeg som voksen ikke foretar meg noe, kan tyde på at de vurderer det som de voksnes oppgave å hjelpe barn som gråter. Men jeg så også mange eksempler på barn som hjalp andre barn og særlig eldre barn som hjalp yngre.

Alle fire avdelingene er på tur i en park i nærområdet. Fremme i parken ser jeg flere av barna fra Østtunet leke med barn fra Nordtunet og Sørtunet (småbarnsavdelingene). Blant annet er Malik (5) ivrig opptatt med fire-fem, 2-3år gamle gutter. Han oppfordrer dem til å løpe og løper tilgjort sakte mens han får blikk-kontakt med de andre barna. Malik sier oppmuntrende, med litt babystemme: ”Kom igjen! Ja! Løp!” Småguttene stabber etter, ler og løper. Malik roper: ”Ja!” Mens de holder på med løpeleken ser Malik at en av guttene tar en pinne ut av hånden på en annen, han avbryter løpeleken og går bort til dem. Han sier rolig men bestemt: ”Den hadde han.” Malik tar pinnen forsiktig ut av hånden til gutten og gir den til den tilbake til den andre gutten.

Bråten (2007) referer til en rekke studier som fokuserer på hvordan barn allerede fra spedbarnsalder viser omsorg for hverandre og særlig reagerer på barnegråt. Eksempelene over viser også hvordan denne medfødte oppmerksomheten eller empatien kan videreutvikles. Barn opplever at i all hovedsak er det voksnes ansvar å ta vare på andre barn. Men når de eldste barna i barnehagen reagerer på barnegråt som i det første eksemplet, viser det at de har beholdt den intuitive omsorgsfølelsen. Maliks adferd er et eksempel på hvordan denne intuitive omsorgsfølelsen kan videreutvikles. Når forholdene ligger til rette for det, er det mange av barna som på forskjellige måter hjelper og støtter andre barn som trenger det. Malik bruker stemmen akkurat som en voksen som snakker til et spedbarn. Han snakker med litt lysere stemme og går mer opp på slutten enn vanlig: ”Ja! Løp!”. Som spedbarnsforskere hevder er denne måten å kommunisere på i stor grad universell og intuitiv (Stern 1985, Trevarthen 1992, Bråten 2007). I tillegg er det rimelig å anta at Malik har videreutviklet denne inntoning ved å observere voksne eller eldre søsken i samspill med små barn. I et kjønnsperspektiv er det interessant at Malik opplever at dette er en tilgjengelig handlemåte for ham som gutt. Omsorg for hverandre og yngre barn er ikke veldig synlig blant gutter i studier som fokuserer på kjønnskontrasten (Se for eksempel Berentzen 1980 eller Thorne 1993). Konkurransedimensjonen som dominerer i guttegrupper er ikke forenlig med omsorg. Jenters handlingsmønster derimot dreier seg nesten kun om omsorg. De *leker* omsorg, mor

og barn, og de viser ekte omsorg for hverandre og hjelper de voksne i hverdagslige gjøremål. Omsorg er på mange måter en feminin handling; det er en måte å gjøre kvinne på. Omsorg blir så sterkt knyttet til kvinnelighet at når for eksempel menn skal jobbe i barnehage så blir det snakk om at de viser omsorg på en annen måte. Mannlig omsorg er ”ny” i barnehagen og representerer noe annet en kvinnelig omsorg (Bredesen 2004). En slik spesifisering kan ha mange årsaker, men den kan henge sammen med at det fortsatt er skambelagt for menn og bli forbundet med noe kvinnelig. Menn som jobber i barnehage må definere omsorg på nytt og særlig bort fra det kvinnelige for å ”opprettholde” en viss mannlighet (Se også Røthing 2006). Dette bekymrer nok ikke Malik. Han *mestrer* omsorg slik det føles riktig og slik han har sett det bli gjort, uten at dette bryter med hans egen eller omgivelsenes forestilling om hva en gutt kan gjøre. Skal Malik appropriere omsorg, gjøre omsorg til en del av sitt eget maskuline handlingsrepertoar, må han i det minste begynne å gjøre omsorg. Det gjorde ikke guttene i Berentzens studie, blant annet fordi de rett og slett ikke visste hva de skulle gjøre. Men det vet tydeligvis Malik.

På samme måte som for Maren kan det også gjøres noen antagelser om Maliks mulige motivasjon. Først og fremst er det mye som tyder på at Malik opplever en sterk glede ved å leke sammen med de små guttene. Han forstår forskjellen på dem og seg selv og tar del i og nyter deres glede og humoristiske sans. Men det kan også tenkes at han blir motivert av å være eldre ved å kunne bestemme. Kanskje det gir ham følelsen av å være en stor gutt eller kanskje en voksen mann? Maliks adferd med de små guttene kan uansett tyde på at omsorg for yngre oppleves som en tilgjengelig kulturell betingelse eller en del av det performative repertoar for en gutt i TUNET Barnehage. En indikasjon på dette finnes allerede i mine egne observasjoner: I eksemplene i kapittel 7.2.1 er det fedre som kommer sammen med barna sine til barnehagen. Dette stemmer godt med en alminnelig oppfatning av en endret og mer involvert fedrerolle (Aarseth 2008). Når Malik opplever at omsorg er en akseptert væremåte innebærer dette også i større grad en mulighet for å appropriere denne væremåten som en del av sitt handlingsrepertoar. En slik måte å ”tilpasse” eller forstå omsorg på rapporteres også om i nyere studier som fokuserer på hvordan barn ”gjør kjønn”. I gutters lek kan Batman bli en omsorgsfull (Batman-) pappa som tar kveldsstellet og synger vuggeviser for robotbarnet sitt (Hellman 2008:87). Dette tolker jeg ikke som en strategi for å *unngå* det feminine (som beskrevet av Bredesen 2004) men snarere en ny og egen (appropriert) måte å gjøre omsorg på. To eksempler til kan avslutningsvis indikere noe ytterligere om hvilke kulturelle

betingelser som gjør seg gjeldende og hvordan gutter og jenter lærer seg disse i Tunet Barnehage.

7.2.6 Røffe prinsesser og danseshow med gutta.

Solveig (3) står og ser inn gjennom vinduet i døra inn til lekerommet. Alva (5), Emilie (5) og Maren (5) leker der inne. V4 kommer bort til henne, setter seg på huk ved henne og spør: ”Er du nysgjerrig på hva de jentene gjør?” Etter en lang pause svarer Solveig: ”...Vet ikke...” De tre jentene kommer løpende ut og løper videre ut i garderoben. Solveig blir stående ved døra. Etter litt tid kommer de inn på avdelingen igjen. Maren har på seg en rosa kjole, en ”pyntekjole” med mønster i rødt og rosa. De tar runden rundt til alle de voksne i rommet og stiller det samme spørsmålet: ”Er Maren fin?” Alle svarer med ovasjoner: ”Så vakker du er”... ”nå var du jammen fin”. Solveig løper ut i garderoben og kommer snart inn igjen med et tyllskjørt. Hun får V4 til å hjelpe seg å feste det. Hun går inn til Emilie, Maren og Alva på lekerommet.

Pynting og kjoler er ikke dominerende i jentenes hverdag på Østtunet, men innimellom får temaet, som her, full oppmerksomhet. De voksnes reaksjon er stort sett alltid den samme: Jentene roses med engasjement og i stor grad brukes den samme intonasjonen. Litt lysere stemme, litt opp på slutten, og de samme ordene: Fin, vakker, nydelig. Guttene kan oppleve noe av det samme i forhold til klær eller objekter, men intonasjon og ordvalg er annerledes. Både gutter og jenters klær eller fremtoning kan omtales som kul, tøff eller stilige, men jeg hørte aldri gutter bli omtalt som vakre eller nydelige. Forskjellen ligger også i stemmebruken hos de voksne, gutter blir gjerne møtt med en litt dypere tone og stemmen går ikke opp på slutten, intonasjonen er flatere. Solveigs tilstedeværelse og adferd gir denne situasjonen en ekstra dimensjon. I starten av observasjonen kan adferden hennes tyde på at hun har lyst til å være sammen med de eldre jentene, men hun tør ikke gå inn til dem. Solveig observerer og ser hvordan kjolen blir et særlig fokuspunkt for de eldre jentenes samhandling. I tillegg får de positiv oppmerksomhet fra de voksne. Når Solveig forsvinner ut i garderoben har hun gjort en kobling: ”Hvis jeg tar på meg kjole får jeg bli med i leken til de eldre jentene.” Hun gjør en helt grunnleggende sosial handling, hun gjør *det samme*. Uten kjolen står hun nølende utenfor døren, iført kjolen går hun rett inn til de andre. Slik henger refleksiv intelligens og altersentrisme sammen med det ”å gjøre kjønn”. Barna gjentar og opprettholder enkelte handlinger og ytringer som gir mellommenneskelig mening. Solveig, som er ny, observerer og tolker handlingene og ytringene og handler deretter. Særlig den affektive dimensjonen, entusiasmen til barna og de ansatte, vil ha betydning for hvordan hun forstår situasjonen.

Hun slutter at ved å gjøre det samme, ta på seg skjørt, kan hun få aksept og ta del i fellesopplevelsen. På den måten skapes kognitiv og sosial mening samtidig. Når Solveig kommer inn på lekerommet sier ikke de andre jentene noe, de inviterer henne ikke med, men de jager henne heller ikke ut. Slik får kanskje Solveig bekreftet at hun gjorde et riktig valg. Hun får ”halvveis” aksept; hun får være i rommet. Jentene på lekerommet fortsetter en stund å leke at de er på reise, de går inn og ut av skapet som er fly. Etter at Marie kommer til, begynner leken gradvis og endre seg:

Iført ballettutstyr eller prinsessekjoler, alt er mer eller mindre rosa, setter jentene opp benker og madrasser som det er om å gjøre å balansere rundt på. Maren dirigerer. Hun går og spør V3 om å få cd-spillere og setter på musikk. De danser, ordner med putene i ”løypa”, klatrer opp på benker og kaster seg rundt i putene. De balanserer på benkene, nede på gulvet gjør de forskjellige ”kunster”, slår hjul, hopper rundt osv. Det går stadig litt villere for seg med hyl og skrik, de duler borti hverandre og tulleanser. Alva og Emilie drar et bord bort til noen madrasser. De klatrer opp på bordet og stiller seg opp for å hoppe ned på madrassene. Alva står først og roper: ”To prinsesser her!” Så kaster de seg utfor.

Slik denne leken utvikler seg er det interessant å trekke inn den tidligere definisjonen av kjønn: Kjønn gjenkjennes ut fra hvordan vi ser ut og hva vi gjør, og hvilke egenskaper som da kommer til uttrykk. Hadde disse barna vært kortklippede og iført batman-gensere hadde mange antageligvis antatt at det var en gjeng med gutter. Men de er i stedet iført et svært velkjent feminint symbol, prinsessekjoler. Prinsesser har en særlig egenskap i eventyrene, de er passive, mens disse prinsessene kan vel heller sies å uttrykke ”prinseegenskapene” handlekraft og mot. Disse jentene kombinerer et ”ultra”-feminint symbol med en ”ny” samværsform og væremåte, boltrelek i gruppe. De kombinerer noe velkjent med noe nytt. Særlig prinsesse-temaet understreker lekens overskridende mulighet. Man kan ikke bli kjent med prinsesse-begrepet uten å, i det minste få et hint, om hva som er akseptabel adferd for en prinsesse. Kjolen i seg selv er ikke laget for klatring og løping. Men når de kulturelle betingelsene i barnas jevnalderkultur ”tillater” slik adferd, er dét sterkere enn en konvensjon formidlet gjennom massemedia, dermed kan jenter gjøre kjønn på nye måter.

Og guttene?

Gjennom vinduet i døra inn til lekerommet ser jeg Petter (5), Ivar (5), Preben (5), Jens (3), Jacob (4), Lars (4), Espen (5), Brage (4) og Mikkel (5). De denger hverandre i hodet med de store putene.

Jeg kastet et blikk bort på mot lekerommet og visste umiddelbart hva som foregikk og hvordan leken ville utvikle seg. Halvt bevisst tenkte jeg vel at kjønnsforskningen ikke trenger å dokumentere nok en vilter guttegjeng. Etter ca ti minutter ble jeg i øyekroken oppmerksom på at noe hadde forandret seg inne på lekerommet. Det er mulig det var Claparèdes oppmerksomhetslov som virket, jeg ble ikke oppmerksom på min egen automatiserte handling, verken i forhold til refleksjonen eller guttenes lek, før leken endret karakter:

Gjennom vinduet ser det ut som det er en ny lek i gang. Petter og Ivar står med ryggen til vinduet, resten ligger i putene og følger oppmerksomt med på Petter og Ivar. Petter og Ivar gjør store bevegelser med armene og Petter har en mikrofon som de synger i. Resten følger med, de smiler og ler. Petter og Ivar avslutter dansingen og går ut døra mens de sier høyt inn i til de som er igjen: Petter: Vi kommer tilbake! Ivar: Vi skal bare øve!

Jeg angrer selvfølgelig på at jeg ikke gikk inn der, for hvordan gikk de fra boltrelek, som ”egentlig” skal ende i en eksplosjon, til lydhørt syngeshow? Det skal jo ikke være mulig. Slike opptredener i barnegrupper blir ofte forbundet med jenter som vil opptre og gutter som, i beste fall, er uoppmerksomt publikum. Men Petter og Ivar synger og opptrer på alvor, med store smil om munnen og de blir møtt med anerkjennende oppmerksomhet, smil og latter fra vennene, ikke med tilrop eller latterliggjøring. Det interessante med synging i denne sammenhengen er at det kan tillegges en kjønnsetyding. Sang blir ofte forbundet med å vise gode følelser, som glede eller kjærlighet. Å vise gode følelser har i perioder vært et maskulint tabu (Nordberg og Saar 2008). Blant guttene fra 1967-studien var den vanlige væremåten å snakke med grov, tilgjort stemme og ofte innta truende positurer. En slik væremåte tillater ikke å plutselig bryte ut i vakker sang. Men det var (nesten) det som skjedde på lekerommet denne morgenen. Guttene gikk fra putekrig til syngeshow i løpet av noen minutter. Noe har skjedd, men hva?

7.2.7 Avslutning

I dette kapitlet har jeg ønsket å dokumentere at det i min empiri finnes belegg for å kunne hevde at jevnalderskulturen tillater andre, og mer mangefasetterte kjønnede uttrykk enn det som kommer til uttrykk i Berentzens empiri. Dette har jeg gjort blant annet gjennom å undersøke de kulturelle betingelsene i barnekulturen, hvordan barna lærer seg det kjønnede normative repertoaret som ligger i disse betingelsene og hvordan de samtidig skaper og former repertoaret. Barna skaper selv de repetitive mønstre og i en kontekst hvor betingelsene ikke oppfattes som svært rigide har den enkelte aktør faktisk en viss mulighet til ”å sitere” eller ”lære kjønn” noe friere. Det kan beskrives som (nok en) god spiral:

Forskjellighet tvinger frem refleksjon og læremuligheter som homogenitet ikke gjør. Hvordan forskjellighet blir betraktet i en større sammenheng kan nok ha avgjørende betydning her. Barna i Berentzens observasjoner mestret de kjønnede kodene men var redde for å feile: Avvik medbrakte latterliggjøring, mens i observasjonene fra 2008 kan avvik medføre godartet latter. Forskjellighet i 2008-empirien muliggjør en videre form for refleksjon som igjen muliggjør en annen form for appropriering. Muligens derfor kan jentene bruke det kulturelle verktøyet *kjole* og bli gjenkjent som feminine, men kombinerer det med en væremåte som ”tidligere” ville bli forbundet med maskulinitet. Eller som guttene gjør: De kan anvende det kulturelle verktøy ”sang”, som ”tidligere” har blitt forbundet med noe feminint. Verken for jentene eller guttene skaper disse handlingene hånlig eller aggressive reaksjoner fra jevnaldrende og det virker heller ikke som disse aktivitetene kommer i konflikt med deres egen forståelse av seg selv som gutter eller jenter. Kombinasjonen av læringsdimensjonen og aktørperspektivet tydeliggjør at betingelsene kan fortolkes og tilegnes individuelt og subjektivt, og enkelte væremåter, som å synge, vise omsorg og boltrelek har til en viss grad blitt ”avkjønnet”.

Det er viktig å understreke her at når det er snakk om å gjøre kjønn, kjønn som noe performativt eller kjønn som en del av de kulturelle betingelser så innebærer ikke dette noen særlig grad av valgfrihet. I følge Butler (1990) er det de repetitive mønstrene som er avgjørende for våre valg, vi velger ikke å ”sitere kjønn” fritt. På samme måte lærer vi ikke kjønn fritt. Wertsch påpeker dette når det dreier seg om hvordan individet tilegner seg og anvender et kulturelt verktøy: ”It is important to note in this regard that the acceptance of a particular utterance by an individual agent is not simply a matter of dispassionate, reflektive

choice. Instead, it is often shaped by the power and authority associated with items in the "cultural tool kit" [...] provided by a sociocultural setting." (Wertsch 1998:66).

Når jeg tolker en nedtonet kjønnskontrast inn i gutter og jenters samhandling og måter å gjøre og lære kjønn på i Tunet Barnehage, samsvarer dette dårlig med den intuitivt "ekstreme" kjønnsdifferensieringen man kan få inntrykk av i lekebutikken eller på kommersielle barne-tv kanaler. Til slutt blir det derfor viktig å undersøke hva som kan representere sentrale autoriteter i barns liv i observasjonene og hvordan disse kan tenkes å påvirke barns læring av kjønn.

7.3 Forholdet mellom barn og ansatte (og storsamfunnet)

Det kan altså konkluderes med at de kulturelle betingelser i Tunet Barnehage fremstår som noe mindre rigide enn det de gjør i studien fra 1967 og dette har bidratt til at gutter og jenter har et noe friere handlingsrom til å gjøre kjønn. For å diskutere denne konklusjonen ytterligere ut fra empirien blir det nødvendig å se nærmere på hva som preger forholdet mellom barn og voksne. Relasjoner mellom barn og voksne kan ikke sidestilles med relasjoner mellom jevnaldrende. I denne sammenhengen er det voksen–barn relasjonens "ujevnbyrdighet" som er relevant og særlig i form av at det er de voksnes erfaring og ansvar i sosialiseringen som gir dem autoritet i barns liv. For den avsluttende drøfting om barns nye mulighet til å forme sin egen læringskontekst på Østtunet vil jeg ta utgangspunkt i to faktiske forhold. Barn og voksne befinner seg i en institusjon og alle de voksne der er kvinner. Jeg kan spørre: Hvilke "effekter" har institusjonaliseringen i barns liv? Dette kan undersøkes gjennom å se på (som jeg så vidt har vært inne på): *Hva de ansatte gjør og hvordan de gjør det*. Dette vil også være en innfallsvinkel for å si noe om de kulturelle betingelser i det storsamfunnet som barna i Tunet Barnehage er en del av.

7.3.1 En femininisert institusjon

Den mest åpenbare kjønnsdimensjonen blant de ansatte i min egne data er altså at alle sammen er kvinner. Men denne analysens omdreiningspunkt er ikke hva man *er* men hva man *gjør*. At de er kvinner utgjør ikke en analytisk konklusjon uten at deres handlingsrepertoar er undersøkt. Det aller første eksemplet i analysen, hvor en gjeng spiller

fotball på fellesrommet og de ansatte baker pizza, er ikke tilfeldig valgt. De fleste vokseninitierte aktiviteter på Østtunet har et slikt huslig, tradisjonelt feminint preg. De baker, de dekker på og rydder av bord, de tegner og leser bøker sammen med barna. Både gutter og jenter på Østtunet deltar med entusiasme i disse aktivitetene. Det er et mindre, nesten helt fraværende tilbud av tradisjonelle, maskuline aktiviteter som for eksempel å snekre eller gjøre fysikkeksperimenter. Ut fra dette perspektivet har barnas hverdag på Østtunet et feminint preg. Barnehagen fremstår nesten som et hjem, det vil si et 50–60-talls hjem, med en tilgjengelig voksen (som er kvinne) og en stor tilgjengelig venneflokk. Menn er fraværende og det er også tradisjonelt ”mannlige” aktiviteter. Hva innebærer et slikt femininisert miljø for barna på Østtunet? Noen studier, men særlig likestillingspolitiske planer, fremholder at menns tilstedeværelse i barnehagen kan gi utvidede muligheter for varierte rollemodeller og aktivitetstilbud (Se for eksempel Kiil 2001 og Kunnskapsdepartementet 2008). Men hva innebærer det? Hvis det er slik at menn må komme i barnehagen for å snekre og spille fotball vil et kjønnslig særegent handlingsrepertoar bli ekstra synlig og mest sannsynlig bidra til dets opprettholdelse. Det er jo også tvilsomt om alle menn som ønsker å jobbe i barnehage er interessert i å drive med slike aktiviteter. Men femininiseringen av barndommen handler ikke bare om et ensidig aktivitetstilbud. Det er like viktig hvilken kompetanse som blir verdsatt. I følge diskursen om femininiseringen av barndommen blir for eksempel konkurranse og villskap og dermed gutters væremåte og kompetanse nedvurdert, mens intime relasjoner og pliktoppfyllenhet og dermed jenters væremåte og kompetanse verdsatt (Nordahl 2007, Eggers 2008). Men slike antagelser om guttekompetanser og jentekompetanser passer nødvendigvis ikke på beskrivelsene av moderne kjønnede barnesubjekter. Forståelsen av ”opprinnelige” eller ”grunnleggende” maskuline eller feminine essenser fremstår som foreldet i undersøkelsen av gutter og jenter i Tunet Barnehage. Østtunet fremstår utvilsomt som et feminint miljø, særlig i mangelen på maskuline *aktiviteter*. Men ”guttekompetanse” rammes allikevel ikke av en slik gjennomgående nedvurdering og ”jentekompetanse” blir heller ikke oppvurdert som fryktet i diskursen om gutters marginalisering i den femininiserte barndommen (Ibid). Dette henger sammen med at verken jentekompetansen ”pliktoppfyllenhet” eller guttekompetansen ”konkurranse” er særlig synlig blant verken gutter eller jenter, eller i de ansattes fokus på Østtunet. Til gjengjeld er, som tidligere eksempler har vist, guttekompetansen ”villskap” og jentekompetansen ”kommunikativ og relasjonell kompetanse” svært synlig blant både gutter og jenter i Tunet barnehage.

7.3.2 Barnesentrerthet i institusjonen

I observasjonene fra 1967 var de ansattes relasjoner med barna preget av særlig to forhold: De var lite tilstede med barna og de hadde få og svake strategier når det kom til konfliktløsning blant barna. Dette har endret seg i Tunet Barnehage. De voksne er stort sett ”overalt” der barna er, de ansatte er ”tilgjengelige” for barna og også mer sammen med barna i aktivitet og lek. Dette kan tolkes som at den tidstypiske barnesentrertheten også gjør seg gjeldende i Tunet Barnehage. Hvilken effekt har barnesentrertheten?

Gjennom teori om senmodernitet kan de voksnes ”allnærværenhet” tolkes i sammenheng med de nye former for risiko. For det første kan det ses i sammenheng med behovet for kontroll og beskyttelse mot ytre farer. Tunet barnehage er, til forskjell fra Berentzens barnehage, strengt avgrenset og det fremstår som utenkelig at ”utenforstående” vilkårlig skal kunne oppholde seg på barnehagens område. Det fremstår også som helt utenkelig at barna, som er under sju år skal kunne gå alene til barnehagen. Det er voksne, foreldre eller ansatte, alltid i umiddelbar nærhet av barna for å beskytte dem mot ulykker eller overgrep. For det andre kan de voksnes ”allnærværenhet” tolkes som et uttrykk for vårt ”nye” syn på sosialisering. Foreldre har fått en avgjørende betydning i sine barns sosialisering, de ansatte fungerer som ”foreldreerstatning” i barnehagetiden og skal sosialiseringen lykkes må de ansatte være *tilstede*. For det tredje kan det også tenkes å henge sammen med det nye synet på samvær mellom barn og voksne. Samværet er noe positivt, noe som både voksne og barn har glede av og som blir opplevd som meningsfullt (Aarseth 2008).

I den pedagogiske institusjonen kan det tenkes at nettopp sosialiseringsopgaven har særlig betydning. Dette vil jeg belegge ut fra av at jeg fikk et bestemt inntrykk av hvilke kompetanser de ansatte mener er viktige. Jeg fikk også et inntrykk av hvilke strategier de bruker for å utvikle disse kompetansene hos barna¹¹. De ansatte fokuserer særlig på barnas *evne til å vise omsorg og evne til å løse konflikter*. Det er selvfølgelig ikke tilfeldig hvilke kompetanser som blir verdsatt. Gjennom formalisering i sentrale planverk knyttet til barnehagen er nok dette fokuset relativt vanlig norske barnehager:

¹¹ Sosialiseringsopgaven blir gjerne oppfattet som todelt: Å avdekke avvik og å utvikle de riktige kompetanser (Beck 1992, James m.fl. 1999, Frønes 2007, Dencik m.fl. 2008). Hvordan de ansatte avdekker eller forholder seg til avvik har jeg ingen gode eksempler på.

”Barns aktivitet, engasjement og deltakelse i barnehagens fellesskap gir barn kunnskap om seg selv i forhold til andre. Ved å bli kjent med det som er forskjellig, blir barnet bevisst seg selv og sin personlighet. Å respektere forskjellighet er en del av barnehagens verdigrunnlag. Barns undring over handlinger og holdninger i møte med hverandre legger grunnlaget for en kritisk refleksjon om seg selv i samfunnet. Hensynet til hverandre og gjensidige samhandlingsprosesser i lek og læring er forutsetning for barns dannelse.” (Kunnskapsdepartementet 2006:23)

De ansattes rolle og barnas læringsgrunnlag har endret meningsinnhold siden Berentzen gjorde sin studie. Blant annet har konflikter gått fra å være uønskede situasjoner som de ansatte overhører, til situasjoner med læringspotensial og noe de ansatte i en barnehage skal forholde seg aktivt og bevisst til.

7.3.3 De ansattes forventinger til barnas sosiale kompetanse

I forhold til *omsorgsevnen* har de ansatte noen strategier hvor de forsøker å ”lære opp” barna. Blant annet har de en ordning under måltidene på høsten, da de plasserer barna slik at de nye (yngre) barna sitter ved siden av eldre barn og de ansatte snakker med barna om hvordan de eldre kan hjelpe de yngre. Det er kanskje en effekt av blant annet dette fokuset som gjør at Malik ikke får noen negative reaksjoner fra jevnaldrende når han leker med småbarna. Det er ganske vanlig at barn med forskjellig alder leker sammen i Tunet. I et tilfelle hvor Nicolai (3) faller og slår seg i garderoben, samler det seg en del barn rundt, flest gutter, når V3 sitter og trøster. Hun nevner noe om at barn også kan trøste hverandre og særlig Brage (5) blir aktiv i en samtale om når og hvordan man kan trøste. De ansattes fokus og handlemåte i slike tilfeller kan tyde på at de har relativt like forventinger til gutter og jenters omsorgsevne. Det samme gjelder for hvordan de ansatte forholder seg til konflikter blant barna. En nesten påfallende lik og gjentakende språkbruk antyder at de ansatte har utviklet noe felles strategier for *konfliktløsning* blant barna:

Maren, Alva og Emilie leker i skapet på lekerommet. V3 sitter sammen med Solveig borte ved kjøkkenkroken. Inne fra skapet høres kjefting og Maren som roper ”dumming!”. Emilie kommer ut fra skapet og beklager seg til V3: ”Maren sier at jeg er dum!” V3: ”Da sier du til Maren at – *Jeg liker ikke å bli kalt for dum* – ingen liker å bli kalt dum.” Emilie går inn igjen i skapet og lukker døren. Hun gjentar V3s setning. Jeg hører ingen reaksjon.

Så lenge de ansatte ikke ser fysiske angrep eller tilløp til slike angrep er det sjelden de på eget initiativ griper direkte inn eller forteller barna hva de skal gjøre. I stedet gjør de som V3 i dette tilfelle: De avventer barnas reaksjon, lytter til barna og oppfordrer barna til å finne en

løsning eller ordne opp selv. Å ”snakke sammen” om problemer eller ”si det selv” var gjengangere i oppfordringene til både gutter og jenter og de overlot faktisk i stor grad snakkingen til barna. Ettersom denne språkbruken og handlemåten gjentok seg ganske ofte kunne det tyde på at dette er en strategi de har lært eller utviklet i felleskap, men jeg intervjuet ikke de ansatte og hadde ellers ikke anledning til å spørre dem om nettopp dette. Uansett kan denne handlemåten knyttes til den endrede forståelsen av sosialisering og mer spesifikt til barnehageansattes endrede forståelse av innhold og ansvar i egen yrkesutøvelse. Det faktum at de voksne er ”overalt” kan antyde at barns autonomi og frihet er svekket og at kritikken mot den organiserte barndommen er berettiget. Kravene om sikring mot risiko fremstår som paradoksalt med forventningen til at barn skal utvikle autonomi. Og hvordan skal man kunne ”påvirke” noen til selvstendighet? De ansatte på Østtunet er ikke de første som har strevet med ”det moderne pedagogiske paradoks”. Men språket og strategien de bruker kan tenkes å være deres (antagelig ubevisste) forsøk på å løse dette paradokset.

De ansattes ønske om å hjelpe, særlig i 1967- men også i 2008-studien, kommer ofte i konflikt med barnas egne samhandlingsregler som allerede er i kraft i konflikten. I Berentzens studie virker de ansatte avmektige i møte med disse. På Østtunet derimot virker det som om de voksnes strategi inkluderer barna på en slik måte at de ikke kommer i konflikt med barnas samhandlingsregler. Dette kan være den effekten av forskyving av autoritet som Wertsch (1998) skisserer. Wertsch observerte at en forskyvning av kontroll og autoritet fra lærer til elev styrker elevens mulighet til å appropriere faglig kunnskap. Det samme kan antas å gjelde for sosiale ferdigheter. Når Emilie henvender seg til V3 for støtte er det fordi hun føler seg angrepet av Maren og ikke vet hvordan hun skal forholde seg til dette angrepet. Når V3 foreslår at hun skal si ”jeg liker ikke å bli kalt for dum” gir det neppe umiddelbar mening for Maren. Emilie kunne kanskje heller tenke seg å si ”Jeg er ikke dum” eller ”Du er dum, Maren” eller at V3 skulle ”kjefte” på Maren å si at ”Det ikke er lov å kalle andre dum”. Men Emilie bruker formuleringen, antagelig uten å forstå den fulle implikasjonen, nemlig at hun sier noe om sine egne følelser og hvordan Marens ytring påvirker dem, i dette tilfellet negativt. Flere av de strategiene og formuleringene de ansatte foreslår for barna innebærer slike implikasjoner som barna mest sannsynlig ikke forstår. Det er først gjennom gjentatt bruk at barnet får mulighet til å forstå intensjoner og effekter en slik ytring kan ha. Først når en slik strategi er appropriert kan den brukes kreativt og videreutvikles som

konfliktløsningsstrategi av den enkelte. Men da må altså barnet gis anledning til å prøve gjennom bruk og ikke serveres ferdige løsninger.

Forskyvningen av autoritet kan også tenkes å ha en annen effekt. Jeg observerte generelt ganske få konflikter og enda færre fysiske angrep mellom barna på Østtunet. Dette kan være den samme effekten som oppstår i ”forhandlingsfamilien”. En demokratisering av forholdet mellom barn og voksne bidrar til god kommunikasjon og et lavere konfliktnivå. Drivkraften vil i begge sammenhenger være streben mot intersubjektivitet og følelsen av å bli inkludert og gjensidighet i relasjonen vil forsterke denne drivkraften (Wertsch 1998, Bråten 2007, Frønes 2007). Dette kan også ses i kombinasjon med at de ansatte lar barna boltreleke og lekeslåss. Ettersom boltrelek stimulerer sosial sensitivitet, kan det antas at mye boltrelek vil gi lavt konfliktnivå (Eide-Midsand 2007). På samme måte som noen væremåter har blitt ”avkjønnet” blant barna, har både kommunikativ og relasjonell kompetanse (tidligere jentekompetanse) og villskap (tidligere guttekompetanse) til en viss grad har blitt ”avkjønnet” også i de ansattes relasjoner med på Østtunet.

7.3.4 Tuppen, Lillemor og rabagaster – stereotypier og kategorier i de ansattes språkbruk.

Om effekten av en felles ”konfliktstrategi” indikerer relativt like forventinger til gutter og jenters sosiale kompetanse, så indikerer også noe språkbruk, som eksemplet i kapittel 7.2.3 viste, at gutter i noen tilfeller kan ta mindre hensyn enn jenter. Dette underbygger en tvetydighet i de ansattes forventinger til gutter og jenter. Samtidig som noen kompetanser er ”avkjønnet”, overlever kjønnsforskjeller på andre måter i de ansattes håndtering av barna. Når Fredrik jager Amina og vennene hennes fra klatrestativet kaller V2 ham for ”rabagast”. I et annet tilfelle hvor noen gutter har vært i en konflikt inne på lekerommet avslutter V3 med et litt oppgitt smil: ”Ja, ja... Dere er noen bøllegutter altså.” Rabagaster og bøllegutter får en viss sympati fra de ansatte. Det understøtter en forestilling om gutters viltre og ubehjelpelige natur, en natur som ikke tillater gutter å ta like mye hensyn som jenter. Disse språklige konstruksjonene bidrar både til å opprettholde en forestilling om kjønn og dermed også handlingsmønsteret. Rabagaster og bøllegutter er noe gutter *er*, dermed er det lite man kan gjøre for å endre det. Benevnelsene blir selve årsaken for ikke å gjøre noe. Men benevnelsene er åpenbart knyttet til handlinger og dét er i tillegg handlinger som de ansatte i andre tilfeller reagerer sterkt på. Men rabagaster og bøllegutter trenger ikke å handle som i andre tilfeller.

Fredrik opplever at en rabagast som gjør noe galt, blir møtt med en litt humoristisk tone og opplever ikke noe emosjonelt eller fysisk krav om å endre adferd. Slik bidrar en språklig konstruksjon til at redusert relasjonell sensitivitet opprettholdes som en del av guttenes handlingsrepertoar. De språklige konstruksjonene bøllegutt og rabagast har også karakter av å være en stereotypi. Wertsch (1998) definerer stereotypier som overgeneraliseringer og overforenklinger i forhold til egenskaper eller utseende som kan kjennetegne en sosial gruppe. På samme måte som rabagaster og bøllegutter, fremstår også jenter i enkelte tilfeller som en stereotypi med et kjærlig anstrøk i de ansattes språkbruk:

V1 og V3 står borte ved vasken og småprater om barna. V3 forteller en liten historie om Ragnhild og Elise, de ler og V1 avslutter med ”De er skikkelige tuppen og lillemor altså.”

De ansatte utveksler ofte anekdoter om barna og hva de har gjort. Når de snakker slik er tonen fylt av varme og humor, på den måten viser de blant annet hverandre hvordan de setter pris på barna. Kjønnstematikken er det interessante her. For når Ragnhild og Elise noen ganger blir omtalt som ”Tuppen og Lillemor” hørte jeg i andre tilfeller for eksempel Espen og Ivar bli omtalt som ”skikkelige kompiser”. For det første har altså vennskap mellom likekjønnede egne benevnelser og blir tydeliggjort både for de som bruker benevnelsene og dem de blir brukt om. Disse benevnelsene er gitt med affeksjon, og støtter og løfter frem det nære vennskapet. Men i Tunet finnes også slike nære, *blandede* vennepar. Disse kan ikke språklig løftes frem på samme, affektive måte og lever derfor litt i skyggen av de likekjønnede venneparene.¹² Likekjønnede bestevenner er fortsatt ”normalen” og mer synlige for de ansatte. For det andre representerer Tuppen og Lillemor, skikkelige kompiser og ikke minst bøllegutter og rabagaster noen kjønnsesifikke egenskaper. Wertsch skisserer hvordan stereotypier kan være et kraftfullt kulturelt verktøy ofte brukt bevisst av autoriteter i gitte kontekster (1998:170). Dette kan neppe tillegges de ansatte i Tunet, men når slike stereotypier (ubevisst) blir repetert har det en effekt: Egenskapene knyttet til stereotypien blir en del av det performative repertoar. Wertsch skisserer hvordan stereotypier kan hindre appropriering. Dette kan tenkes å være mekanismen som er i kraft når enkelte ikke føler seg helt vel innenfor et gitt kjønn repertoar og forsøker å gjøre kjønn annerledes. Dette understreker også det sammensatte ved medierte handlinger: Det innvilger en viss grad av

¹² Hvis de da ikke løftes frem som heteroseksuelt *kjærestepar*, med fryd fra omgivelsene (særlig de voksne) men ofte til forvirring og ubehag for barna (Thorne 1993:132). Dette opplevde jeg ikke i Tunet.

refleksjon hos aktøren, men i varierende grad. Opplevelsen av manglende kontroll med de kulturelle betingelsene, i dette tilfellet en stereotypi, er åpenbar. Amina kan ikke reflektere over at hun har blitt ”rammet” av en stereotypi når Fredrik får lov til å bli hengende i klatrestativet hvor hun nettopp lekte. Som voksen vil hun ha større mulighet til å reflektere over de stereotypier som har betydning i livet hennes, men hun kan allikevel i mindre grad kontrollere eller påvirke betingelsene. For det tredje innebærer disse språklige konstruksjonene en tydeliggjøring av et skille mellom gutter og jenter. Noen ganger hender det at de ansattes ”kjønnskille” fremstår som irrelevant, noen ganger kan det rett og slett fremstå som en feiltolkning:

Ingrid (4) og Emilie (4) sitter og tegner. Brage (4), Jens (3) og Jacob (4) bygger hytte borte i hjørnet. V4 hjelper dem med å legge på tepper som tak og dør. Ingrid og Emilie ser mot hytta og er tydelig interessert i leken. Etter at guttene har holdt på en stund inni i hytta, går Ingrid og Emilie fra bordet, kikker inn i hytta og løper tilbake til tegnebordet. De fniser og fortsetter å kikke mot hytta. Brage og Jens kommer krabbende ut av hytta, de er dyr som med grimaser og klør sirkler rundt jentene ved tegnebordet og ”truer” dem. Emilie og Ingrid smiler, ler og trekker beina oppunder seg. V4 sier høyt fra andre siden av rommet: ”Men dere! La jentene være i fred når de sitter og tegner da.” Guttene forsvinner inn i hytta igjen og jentene gjør ingen flere fremstøt mot hytta.

Dette er antagelig den samme ”kategori”-tenkningen som kommer til uttrykk i rabagast-eksemplet når V2 ber Fredrik ”la jentene være i fred” enda Naseer er med i gruppen. Kategorier forenkler vår tenkning og det er åpenbart ”lett” å se at noe er galt og det blir også lett å iverksette når det er ”guttene som forstyrrer jentene”. Men hvem er det som egentlig forstyrrer hvem? Og egentlig er det jo ikke snakk om en forstyrrelse. På bakgrunn av det som har fremkommet om blandet lek i Tunet Barnehage kan jentenes ”spionering” på guttene betraktes som en invitasjon. En mulig lek blir antagelig stoppet og samtidig blir kategoriene og skillet mellom gutter og jenter tydelig: ”Jentene må få sitte i fred”. På samme måte griper de ansatte til kjønnskategorien når de skal ha barna til å rydde og de deler barna opp i rene gutte- og jentegrupper, til tross for at gutter og jenter nettopp lekte sammen. Jeg så også at når de ansatte ønsker å hjelpe et barn som ikke har noen å leke med, oppfordrer de nesten alltid barnet til å ta kontakt med barn av samme kjønn. I disse tilfellene gjør ofte både kategori-tenkning og forventninger knyttet til kjønn seg gjeldende. Slik fungerer de ansattes språk noen ganger som gjentagende oppmuntring til kjønnshomogene relasjoner og ”nedmuntring” av andre, heterogene praksiser. På samme måte som pynting ikke er en dominerende aktivitet blant jentene på Østtunet er heller ikke slik språkbruk fremtredende.

Men når temaet først dukker opp, som i prinsesseeksemplet, bidrar de ansattes språkbruk og engasjement til å forsterke den positive oppmerksomheten knyttet til den kjønnsespesifikke estetikken. Denne typen språkbruk er nesten utelukkende relatert til ytre ting og særlig påkledning. Selv om de ansattes ulikhetsfokus i disse tilfellene blir stående i kontrast til det likhetsfokus de ellers har, medvirker særlig affektiviteten og engasjementet til å gi klær og estetikk en særegen posisjon i det performative repertoaret.

7.3.5 Det performative repertoar formidlet gjennom produkter og massemedia.

Språkbruken ”fin/vakker” og ”tøff/stilig” med forskjellig intonasjon til henholdsvis jenter og gutter er i tråd med ”markedskreftenes” sterke markering av en kjønnsespesifikk estetikk. I vår tid får antagelig massemedia en fremtredende rolle i repeteringen og opprettholdelsen av et normativt kjønnet repertoar. Hva som repeteres i massemedia kan indikere hva som er ”tilgjengelige” og/eller ”tillatt”. Tunet Barnehage er full av kommersielle produkter og referanser og barna bruker produkter som er like dyre og avanserte som ”voksenprodukter”. På ”ha-med-dag” i Tunet barnehage er det vanlig å ha med Nintendo-DS, en spill-konsoll til ca 1300,-. Noen såkalte totalreklamer er også synlige og hørbare i Tunet. Men bortsett fra ”Byggmester Bob” og ”Kaptein Sabeltann” så jeg lite til nyere totalreklamehelter som for eksempel ”Pokemon”, ”Batman” eller ”Spiderman”.¹³ Derimot var dataspillhelten ”SuperMario” svært populær blant guttene, spillet var gjenstand for mye samtale og også ofte utgangspunkt for lek. Totalreklamene på 2000-tallet retter seg fortsatt spesifikt mot jenter eller gutter, men en løs antagelse ut fra forekomster på Østtunet er at forholdstallet i totalreklamene har endret seg noe. I Tunet er guttene mer opptatt av dataspill enn de tradisjonelle totalreklamene, og guttene er mer opptatt av dataspill enn jentene. Samtidig blir det muligens laget flere og nye typer serier for jenter som ”Hannah Montana”, ”High School Musical” og ”Bratz”. Disse seriene så jeg ofte representert i form av klær på jentene, men jeg observerte aldri at disse seriene var gjenstand for samtale eller utgangspunkt for lek. I tillegg lages det også en mengde film og reklamer, blant andre ”Istid”, ”Rattataouille”, ”Shrek”, som retter seg både mot gutter og jenter og som jeg hørte referert til i samtaler eller lek.

¹³ Spiderman og Batman var opprinnelig ”kun” tegneseriefigurer, men har nå også blitt totalreklamer.

At ”syngeshowlek” er mulig for gutter kan kanskje knyttes til barns endrede medievaner og populærkultur. I samtaler barn imellom og mellom barn og ansatte hørte jeg innimellom referanser til TV-programmet ”Idol”. Det var tydelig at både ansatte og noen barn brukte det som fellesreferanse og utgangspunkt for lek. Jeg så også flere ganger gutter lytte til musikk på cd og synge med, og noen ganger, som i eksemplet over, danse og synge som en del av en lek. At gutter opplever det som akseptabelt å synge og danse foran publikum kan antyde hvordan også førskolebarns performative kjønnsrepertoar påvirkes gjennom massemedia. Populærkultur og barns rolle som forbrukere kan også spores i jentenes prinsesselek. Dette understreker for øvrig også tanken om at skillet mellom barn og voksne har blitt svakere, barn og ansatte har de samme fritidsinteressene og de samme populærkulturelle referansene. I noen tilfeller er det barna som orienterer seg mot ”voksenkultur” som fotball eller TV-programmer som Idol eller Melodi Grand Prix. I andre tilfeller er det de ansatte som orienterer seg mot ”barnekultur”, som tegnefilmer eller dataspill. Selv om dette mer utydelige skillet mellom barn og voksne ikke er uproblematisk, angir det i denne sammenhengen utvidede kommunikative referanserammer mellom barn og voksne. Men det gir garantert også utvidede inntjeningsmuligheter for de som tilbyr underholdningen. For å sikre seg å nå en målgruppe med et produkt har kjønnsstatistikk blitt særlig anvendt i markedsføring, det er tydelig både i min og Berentzens empiri. Målet er å selge et ”tilpasset” produkt, som en selger i Hamar Arbeiderblad 07.03.09 uttrykker det: ”Jenter og gutter er forskjellige og har forskjellige interesser, derfor selger vi piratgodteri og prinsessegodteri”. Men til tross for selgerens håp om at kjønnsstilpasset godteri og leker skal selge mer, kan det samtidig se ut som om barns deltagelse i populærkulturen har noen ”motsatte” effekter. Idol, og kanskje til og med Kaptein Sabeltann, bidrar muligens til at gutter, og til og med pirater, kan vise gode følelser gjennom å synge. Og prinsesse Fiona i Shrek-filmene bidrar kanskje til at jenter, og til og med prinsesser, kan herje og slåss.

7.3.6 Avslutning

I dette kapitlet har jeg undersøkt noen synlige autoriteter i barns liv, i dette tilfellet de voksne i institusjonen og massemedia. Jeg har dokumentert at det i min empiri finnes belegg for å kunne hevde at disse autoritetene har endret noe karakter i løpet av de siste førti år. Disse endringene kan spores både i sammenligningen med studien fra 1967 og i modernitetsteori og faktiske forhold, og kan slik sett sies å representere en mer generell endring. At alle

ansatte på Østtunet er kvinner og at de driver med tradisjonelt kvinnelige aktiviteter kan sies å representere den femininiserte institusjonen. Utover tilbudet av aktiviteter er det ikke entydig at kvinne dominansen representerer et femininisert kompetansefokus.

Kompetansekrav som kan knyttes til refleksiv modernitet innebærer i stor grad like forventninger til gutter og jenters sosiale kompetanse og dette er de ansatte formidlere av. Barna hadde et annet fokus enn både de ansattes tidvise kategori-tenkning, massemedias stereotyper eller det fokus som rapporteres om i annen forskning der kjønn oppfattes som to forskjellige "land" eller "lag" (Berentzen 1980:73, Thorne 1993:63). Min tolkning av gutter og jenters relasjoner i Tunet Barnehage innebærer snarere at de *ikke* vil være i fred for "de andre". Autoritetene ansatte og massemedia har utvilsomt en stor betydning i barnas liv, men sammenlignet med funnene i forrige kapittel kan det synes som om barns nye praksiser noen ganger fremstår *på tross av* enten de ansattes språkbruk eller stereotype forestillinger formidlet gjennom massemedia. Det kan tolkes som en tvetydighet i de ansattes kommunikasjon til barna når de bevisst arbeider med, og forventer, den samme sosiale kompetanse hos gutter og jenter og samtidig, mer ubevisst, kommuniserer noen kjønnsstereotyper. Samtidig kan kommersielle produkter og massemedias sterke tokjønnsmodell og antagelse om hva gutter og jenter "vil ha", fremstå som paradoksalt både med det senmoderne samfunnets mer symmetriske kjønnsroller og barnas noe svekkede tokjønnskultur.

8. Oppsummering og konklusjoner

Sett som hjelpedisiplin til pedagogisk forskning kan historisk forskning lære oss noe om nåtiden. På samme måte som den endrede toleranse for forskjellighet blant barna i Tunet Barnehage gir dem en mulighet for å kontrastere egne meninger og dermed en annen mulighet for refleksjon, har sammenligningen av de to kvalitative studiene hatt en kontrasterende effekt og tydeliggjort noe om vår egen tid. Her må det tas med i betraktningen at kontraster kan gjøre ting overtydelige. I Berentzens studie ble kjønnskontrasten veldig skarp. Dette kan henge sammen nettopp med at han oppdaget noe nytt: At barn kulturelt bidrar til å skape og reprodusere kjønnskontrasten, og dermed at han ”overdrev” dette poenget. Det samme kan antas om min studie, og til en viss grad har jeg ”overdrevet” med vitende og vilje. Som jeg nevner i analysen observerte jeg mye av det samme som Berentzen, men jeg observerte også mye nytt, og det er dette jeg har fokusert på i denne oppgaven.

Bare barn er barn

På mange områder og i flere enkeltteksempler er altså Berentzens og mine observasjoner like. Særlig påfallende blir det når barn leker de samme barneinitierte lekene ved bordet for førti år siden og i dag. På flere måter viser rekk-opp-hånda-leken at barn, ”da som nå”, er opptatt av seg selv som kjønn og at de benytter kjønn som utgangspunkt for avgrensing og felleskap. Slik sett får barndom noe tidløst over seg. ”Barn er barn” og barns biologiske utvikling vil følge et visst mønster uansett historisk og kulturell kontekst. Men samtidig gir bordlekene også et bilde av hvordan barn har mulighet til å forme sin egen kontekst. Leken er fullstendig initiert og gjennomført av barna. De voksne er satt på sidelinjen og det er kanskje også derfor de ansatte, da som nå, har et ambivalent forhold til leken. Barnehumoren og barnekulturen får blomstre på godt og vondt gjennom bordlekene og dette både liker og misliker de ansatte. Samtidig kommer det frem av sammenligningen av bordlekene i de to studiene at både konsekvensene av og innholdet i leken har endret seg. På den måten kan bordlekene forstås som et uttrykk for en mer generell endring. I Berentzens avhandling fikk grensearbeidet et altomfattende og ofte aggressivt preg, i mine observasjoner får grensearbeidet et mer utprøvende og ikke minst lekende og humoristisk preg. Der leken i 1967-studien kun hadde

den funksjon å bekrefte og opprettholde kjønnskontrasten, opplever barna i Tunet Barnehage en viss frihet til å leke med de kulturelle betingelsene. Maren kan fantasere om en spidermankjole og ingen nekter henne en slik mulighet. Slik har læringsteorien blitt relevant for å beskrive en refleksiv modernitet. Gjennom læringsteorien har jeg kunnet gjøre antagelser om barnas personlige erfaringer og motivasjon. Slik har jeg kunnet synliggjøre et subjekt og koble dette subjektet med de kulturelle betingelsene det lever i. Modernitetsteorier fremholder nettopp vår mulighet til å reflektere over og skape oss selv. Marens spidermankjole blir et bilde på noe reflektert, humoristisk og overskridende, et bilde som virker ”umulig” i Berentzens observasjoner. Spidermankjolen kan stå som et uttrykk for noen endrede kulturelle betingelser og samtidig et uttrykk for hvordan de kulturelle betingelser kan erfares av subjektet.

Fra kjønnskontrast i lek til kjønnskontrast i klær

I Tunet *gjør* gutter og jenter mye av det samme, de handler likt. De ansatte forventer *til en viss grad* den samme kompetansen, og barna utvikler *i stor grad* den samme kompetansen. Men det er fortsatt viktig for barna å definere og avgrense seg som gutt og jente, og det er åpenbart også viktig for de ansatte og samfunnet rundt. Når gutter og jenters handlingsmønstre blir like, blir kanskje estetikk og symboler ekstra viktige? De ansatte understøtter dette med forskjellig grad av og forskjellig type oppmerksomhet rettet mot barnas utseende/påkledning. Klær får stor betydning i arbeidet med å skape felles mening av kjønn. Klærnes effektivitet som performativt stikkord blir tydelig i eksemplet med Solveig og prinsessene: Klær er synlig, fysisk og praktisk. Hun kan ta på seg et skjørt så er hun som de store jentene. De ansatte og massemedia bidrar til å forsterke den positive oppmerksomheten knyttet til den kjønnsspesifikke estetikken. Gjennomgående ulike språkbruk (som i ”nydelig/vakker”, ”tøff/kul”) er nesten utelukkende relatert til ytre ting, særlig kommunikasjon om påkledning blir stående i kontrast til annen kommunikasjon mellom ansatte og barn. Slik Berentzens hele avhandling ble hetende ”kjønnskontrasten i barns lek” er kjønnskontrasten i min empiri mest synlig i barns klær. Kjønn i Tunet Barnehage fremstår ikke som den fundamentale kategori, dikotomi og meta for all annen kommunikasjon slik det fremstår i Berentzens avhandling. Tokjønnsmodellen er fortsatt tilstede men tokjønnskulturen blant barna har blitt noe svekket i sammenligningen av de to

studiene. I de ansattes kommunikasjon og også i storsamfunnets forventninger fremstår tokjønnskulturen som noe tvetydig ut fra forventninger om lik kompetanse på den ene siden og en skarp kjønnsdifferensiert estetikk på den andre siden. At kjønn ”gjøres” blir tydelig i sammenligningen, når vi ser at kjønn gjøres forskjellig i de to studiene. Samtidig bidrar læringsteorien til en forståelse av at kjønn også kan læres forskjellig. I empirien fra Tunet Barnehage spores de performative normer både i relasjonene i jevnalderskulturen, i relasjonene mellom barn og voksne og i innslag av ”storsamfunnet” gjennom kommersielle produkter og referanser. Slik må det anses at årsaken til en eventuell endring ligger i et komplisert og sammenvevd samspill mellom disse tre nivåene.

En bit av det store puslespillet

I 2009 er norsk arbeidsliv preget av ”likestillingsparadokset” og paradokset ser ut til å bli opprettholdt i nærmeste generasjon ut fra hvordan gutter og jenter fortsatt velger utdanning. Kjønnsfordelingen i videregående opplæring, yrkesfag i skoleåret 2006–2007, har i bygg- og anleggsgfag og elektrofag en guttedominans på godt over 90 %. Tilsvarende har design- og håndverksfag og helse- og sosialfag en jentedominans på rundt 90 % (Statistisk Sentralbyrå, gjengitt i A-Magasinet 06.03.09). De som vil ta seg av barn, syke og eldre i Norge i nærmeste fremtid er hovedsakelig kvinner, og de som vil jobbe med tekniske fag er menn. Min antagelse er at slike yrkesvalg skjer blant annet på bakgrunn av den tradisjonelle måten å være, eller gjøre, mann og kvinne på. Man kan ikke forvente at slike kulturelle premisser endres raskt. At bøllegutter og rabagaster fortsatt legitimt kan herje litt med omgivelsene i Tunet Barnehage, kan understreke tregheten i slike kulturelle forandringsprosesser. Men når Malik og Brages generasjon vokser opp vil det muligens være litt flere menn som opplever at omsorg er en del av deres handlingsrepertoar og dermed også vil kunne ønske det som yrkesvei. Og når Maren og Alva vokser opp vil det muligens være litt flere kvinner som opplever at fysisk utfoldelse er en del av sitt handlingsrepertoar og dermed kanskje vil føle seg hjemme i røffere fysiske miljøer. Tregheten i kulturelle endringsprosesser tydeliggjøres også i empirien fra Tunet Barnehage når det fremkommer at det er de ansatte, massemedia og leketøyprodusenter som tydeligst er agenter for et stereotypet normativt kjønnsrepertoar. Dette er selvfølgelig ikke underlig når vi vet at de voksne har lengst erfaring med de kulturelle betingelser og at disse betingelsene i stor grad formidles gjennom språket. Som kulturelt

verktøy fremstår språk som *både* i konstant endring og som selvbevarende og konservativt. Slik kan også individets forhold til språk beskrives, men her er det en vesentlig forskjell på voksne og barn. Nevroplastisiteten, altså sentralnervesystemets omkoblings-, tilpasnings-, og læringsevne, er i noen grad redusert fra midten av tjueårsalderen. Voksne har altså ikke bare lengst erfaring med de kulturelle betingelsene men er også dårligere rustet til å takle endring og fremstår kanskje (blant annet) derfor som mer konservative. Et tankeeksperiment kan gi endringsdimensjonen et interessant perspektiv: Barna i Berentzens undersøkelse, som er født rundt 1962, tilhører i dag en generasjon med småbarns- og tenåringsforeldre. Barna i Berentzens undersøkelse kan være foreldre til barna i min undersøkelse. Eller de kan være pedagogene i barnehagen. Det er disse barna, som vokste opp i et komplementært og temmelig rigid kjønnsystem, som nå er foreldre i et samfunn hvor forståelsen av både kjønn, barndom og foreldreskap har endret seg vesentlig siden deres egen barndom.

Flere er bekymret for den frie tanke og det frie barnefelleskapet i en institusjonalisert barndom og fremholder at det er det uforutsigbare og likeverdige ved jevnalderrelasjoner som vil skape kulturell *produksjon*. Det forutsigbare og tilskrevne forholdet mellom generasjonene vil derimot kun føre til kulturell *reproduksjon* (Frønes 1994). Min sammenligning med Berentzen viser på mange måter det motsatte. Berentzens barnegruppe er preget av en relativt stor grad av frihet fra de voksnes kontroll, men barnekulturen fremstår som en ”sterk” og rigid kultur som endrer individene i større grad enn individene kan endre kulturen. Berentzens frie barnegruppe representerer *bare* reproduksjon. 2000-tallets institusjonaliserte barn er i langt større grad utsatt for kontroll og overvåkning men fremstår samtidig langt mer rause, frie og kreative i sine samhandlingsmønstre. I min sammenligning kan derfor ikke barnas kreative læring av kjønn forbindes med graden av frihet fra voksnes overvåking. Det kan heller antas at samfunnsbetingelsene i sin helhet har innvirkning. I en senmoderne kontekst innebærer individualisering og refleksivitet også økt sensitivitet overfor andre. Senmodernitet innebærer slik sett ikke en *oppløsning* av sosialitet, slik man gjerne forbinder med individualisering, men snarere en *utdyping* av det. Det senmoderne mennesket fremstår som overraskende integrert og harmonisk til tross for en oppsplitting av samfunnslivet og fragmentering av erfaringer (Giddens 1991, Lidén 2005). Denne sammenlignende studien tolker barns relasjoner i dagens Norge, også i en institusjon, som komplekse, kommunikative og foranderlige og gjenspeiler dermed det samfunnet de er en del av.

Kildeliste

Aftenposten 12.11.2008.

Alvesson, Mats og Kaj Sköldberg (1994): *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.

A-Magasinet, Aftenposten 15.05.2009.

Andenæs, Agnes (1998): Faglige premisser i politiske diskusjoner: Fra kontantstøttedebatten 1997–1998. I: *Kilden. Informasjonssenter for kjønnsforskning*.

http://kilden.forskningsradet.no/c35640/artikkel/vis.html?tid=36520&strukt_tid=35640

Funnet: 17.02.2008

Andersen, Peter Ø. og Jan Kampmann (1996): *Børns legekultur*. København: Munksgaard Rosinante.

Ayres, Jean A. (2005): *Sanseintegration hos børn*. 2. udgave. På dansk ved Kurt Strandberg og Ole Thornbye. Forord af Ingelis Arnsbjerg. København: Hans Reitzels Forlag.

Balke, Eva (1995): *Småbarnspedagogikkens historie. Forbilder for vår tids barnehager*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Beck, Christian W. (1992): Det er makt i kunnskap – også i 1992! I: Sand, Therese og Walle-Hansen, Wenche (red.): *Sosialisering i dag*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Beck, Christian W. (1995): *Det organiserte vanvidd: et kritisk blick på barns og ungdoms oppvekst i 90-åra*. Vallset: Oplandske bokforlag.

Beck, Christian W. (2004): En mer åpen utdanning. I: Ekelberg, Dag m.fl.: *Frihet – samtalen forsetter*. Oslo: Civita.

Beck, Ulrich; Anthony Giddens og Scott Lash (1994): *Reflexive Modernization. Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*. Cambridge: Polity Press.

Beck, Ulrich og Torben Hviid Nielsen (1997): *Risiko og frihet*. Oversatt av Are Eriksen, tekstutvalg og innledning ved Torben Hviid Nielsen. Bergen-Sandviken: Fagbokforlag.

Berentzen, Sigurd (1980 [1969]): *Kjønnskontrasten i barns lek*. Skriftserie no. 3, Sosialantropologisk Institutt, Universitet i Bergen.

Berentzen, Sigurd (1979): Et samhandlingsperspektiv på studiet av barn. *Tidsskrift for Samfunnsforskning*, Nr 5–6/1979, s. 393–415.

Birkelund, Gunn Elisabeth og Trond Petersen (2005): Det norske likestillingsparadokset : kjønn og arbeid i velferdssamfunnet. I: Frønes, Ivar og Lise Kjølørød (red.): *Det norske samfunn*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Bjørnebekk, Ragnhild Tombre (1992): Barn og kommersielt fjernsyn. I: Sand, Therese og Walle-Hansen, Wenche (red.): *Sosialisering i dag*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Bleken, Unni (1987): Barnehagens innhold. I: Tømmerbakke, Elisabet R. og Per Miljeteig-Olssen (red.): *Fra asyl til barnehage*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Bois-Reymond, Manuela du, Peter Buchner og Heinz-Hermann Krüger (1993): Modern families as everyday negotiations: continuities and discontinuities in parent-child relationships. I: *Childhood* 1, bind 2/1993, s. 87–991.

Bondevik, Hilde og Linda Rustad (2001): Kjønnsladet vitenskap – en oversikt over feministisk kritikk av vitenskap. I: *Kirke & Kultur*, 1/2001, s. 41–56.

Bondevik, Hilde og Linda Rustad (2006): Humanvitenskapelig kjønnsforskning. I: Lorentzen, Jørgen og Wenche Mühleisen (red.): *Kjønnsforskning: en grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bredesen, Ole (2003): *Problematiske gutter og fraværende menn. Fagblikk og perspektiver på kjønn i skolen*. Rapport, Utdannings- og forskningsdepartementet 2003.

Bredesen, Ole (2004): *Nye gutter og jenter – en ny pedagogikk?* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Brock-Utne, Birgit og Runa Haukaa (1980): *Kunnskap uten makt : kvinner som lærere og elever*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bruer, John T. (1999): *The myth of the first three years : a new understanding of early brain development and lifelong learning*. New York: Free Press.

Bruhn-Jensen, Klaus (2002): The complementarity of qualitative and quantitative methodologies in media and communication research. I: Klaus Bruhn-Jensen (ed.): *A Handbook of media and communication research : qualitative and quantitative methodologies*. London: Routledge.

Brusdal, Ragnhild (1999): *Kommersielt trykk og markedsføring mot barn og unge*, Arbeidsrapport nr. 5/1999. SIFO.

Brusdal, Ragnhild og Ivar Frønes (2005): Forbrukersamfunnet. Velstand, nyanser og forbruk i oljealderen. I: Frønes, Ivar og Lise Kjølørød (red.): *Det norske samfunn*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Bråten, Ivar (1991): *N=1: om å studere det enkelte individ i anvendt pedagogisk-psykologisk forskning*, Rapport Nr 3. 1991, Pedagogisk Forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.

Bråten, Ivar (2008): Om Vygotskys liv og lære. I: Bråten, Ivar (red.): *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as.

Bråten, Stein (2007): *Dialogens spill i barnets og språkets utvikling*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.

Buckingham, David (2000): *After the death of childhood. Growing up in the age of electronic media*. Oxford: Blackwell Publishers.

Butler, Judith (1990): *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. New York og London: Routledge.

Butler, Judith (1997): *Excitable Speech. A Politics of the Performative*. New York og London: Routledge.

Corsaro, William (2003): *We're Friends, Right?: Inside Kids' Culture*. Washington D.C.: Joseph Henry Press.

Dale, Erling Lars (2008): Læring og utvikling – i lek og undervisning. I: Bråten, Ivar (red.): *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as.

Dencik, Lars, Per Schultz Jørgensen og Dion Sommer (2008): *Familie og børn i en opbrudstid*. København: Hans Reitzels Forlag.

Eggers, Maisha Maureen (2008): *Bringing Boys Back In – An Overview on the current German Discourse on the School failure of Boys*. Innledning på seminar ved Senter for tverrfaglig kjønnsforskning, Universitetet i Oslo, 11. mars 2008.

Eide-Midsand, Nils (2007). Boltrelek og lekeslåssing: I. Lekens funksjon i psykoterapi og i barns normale utvikling. I: *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 12/2007, s. 1459–1466.

Eide-Midsand, Nils (2007a): Boltrelek og lekeslåssing: II. Om å gi gutter rom til å være gutter. I: *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 12/2007, s. 1467–1474.

Erwin, Phil (1993): *Friendship and Peer Relations in Children*. New York: John Wiley & Sons.

Fangen, Katrine (2004): *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.

Foucault, Michel (1977): *Overvåkning og straff*. Oslo: Gyldendal.

Frønes, Ivar (1994): *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Frønes, Ivar (1999): Kammeraterne og moderniteten. I: Dencik, Lars (red.): *Børn og familie i det postmoderne samfund*. København: Hans Reitzels Forlag AS.

Frønes, Ivar og Lise Kjølørød (red.) (2005): *Det norske samfunn*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Frønes, Ivar (2007): *Moderne barndom*. Oslo: Cappelen Forlag as.

Fylling, Ingrid (2000): *Kjønnsforskjeller i spesialundervisning*. Nordlandsforskning.

Giddens, Anthony (1991): *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.

Giddens, Anthony (1992): *The Transformation of Intimacy. Sexuality, Love & Eroticism in Modern Societies*. Cambridge: Polity Press.

Greve, Anne (1995): *Førskolelærernes historie: På vei mot en yrkesidentitet*. Oslo: Universitetsforlaget

Gulløv, Eva og Susanne Højlund (2003): *Feltarbejde blandt børn : Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Gyldendal.

Hägglund, Solveig (1984): *Livliga pojkar och stillsamma flickor*. Rapport nr 136, Institutionen för praktisk pedagogik, Göteborgs Universitet.

Halldén, Gunilla (red.) (2007): *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.

Hamar Arbeiderblad 07.03.2009.

Hammersley, Martyn og Paul Atkinson (2006): *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Hansen, Bjørg Røed (1991): Intersubjektivitet: Et nytt utviklingspsykologisk perspektiv. I: *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 28(7)/1991, s. 568–578.

Hartmann, Ellen (1992): Mors og barnehagers betydning for barns skolegang, utdanning og utvikling av selvstendighet og autonomi. I: Særtrykk av *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 29/1992, s. 716–730.

Hellman, Anette (2008): Kan Batman vara rosa? – färg, rörelser och röst som markörer då förskolbarn “gör” kön. I: Nordberg, Marie (red.): *Maskulinitet på schemat – pojkar, flickor och könsskapande i förskola och skola*. Stockholm: Liber Ab.

Hoëm, Anton (1978): *Sosialisering*. Oslo: Gyldendal.

Hollås, Hilde A. (2006): *Flere i utdanning – på alle nivå*. Samfunnsspeilet nr 6/2006. Statistisk Sentralbyrå.

Håland, Inger og Gunnlaug Daugstad (2003): *Den kjønnsdelte arbeidsmarknaden*. Samfunnsspeilet nr 6/2003. Statistisk Sentralbyrå.

Haaland, Thomas, Sten-Erik Clausen og Berit Schei (2005): *Vold i parforhold - ulike perspektiver*. 03/2005. Norsk Institutt for by- og regionsforskning.

James, Allison og Alan Prout (eds.) (1990): *Constructing and Reconstructing Childhood*. London: Falmer Press.

James, Allison, Chris Jenks og Alan Prout (1999): *Den teoretiske barndom*. København: Gyldendal.

Jensen, Klaus Bruhn (1989): Discourses of Interviewing: Validating Qualitative Research Findings Through Textual Analysis. I: Kvale, Steinar (ed.): *Issues of Validity in Qualitative Research*. Lund: Studentlitteratur.

Kalleberg, Ragnvald (2006): Forord: Feltmetodikk, forskningsopplegg og vitenskapsteori. I: Hammersley, Martyn og Paul Atkinson: *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kiil, Paal (2001): *"Er det bare menn som kan gjøre gutter til menn?" : en studie av mannlige og kvinnelige førskolelærere og deres kommunikasjon med gutter i barnehage*. Hovedoppgave i spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

Kirk, Jerome og Marc L. Miller (1986): *Reliability and validity in qualitative research*. California: SAGE Publications.

Kitterød, Ragni Hege og Stein Opdahl (1992): *Småbarnsforeldre: lange dager, men tid til barna*. Samfunnsspeilet nr 2/1992. Statistisk Sentralbyrå.

Kitterød, Ragni Hege (2002): *Store endringer i småbarnsforeldres dagligliv*. Samfunnsspeilet nr 4-5/2002. Statistisk Sentralbyrå.

Kjørholt, Anne Trine (1994): Institusjonalisering av barns liv – en barndom på avveier. Norsk barndom i et komparativt perspektiv. I: Petter Aasen og Ove Kristian Haugaløkken (red.): *Bærekraftig pedagogikk. Identitet og kompetanse i det moderne samfunn*. Oslo: ad Notam.

Kleven, Thor Arnfinn (red.) (2007): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo: Unipub.

Korsvold, Tora og Volckmar, Nina (2004): Velferdspolitik i skole og barnehage. En reorientering? I: Petter Aasen m.fl. (red.): *Pedagogikk og politikk*. Oslo: Cappelen.

Kuhn, Thomas S. (2007): *Vitenskapelige revolusjoners struktur*. Oversatt av Lars Holm-Hansen. Innledende essay av Rune Nydal. Oslo: Bokklubben.

Kunnskapsdepartementet (2006): *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet (2008): *Handlingsplan for likestilling i barnehage og grunnskole 2008-2011*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kvale, Steinar (1989): To Validate is to Question. I: Kvale, Steinar (ed.): *Issues of Validity in Qualitative Research*. Lund: Studentlitteratur.

Laqueur, Thomas (1990): *Making sex. Body and Gender from the Greeks to Freud*. Cambridge: Harvard University Press.

Levekårsundersøkelsen 2004. *Utsatthet og uro for lovbrudd*. Statistisk Sentralbyrå.

Lie, Merete (2006): Kjønn og teknologi. I: Lorentzen, Jørgen og Wenche Mühleisen (red.): *Kjønnsforskning: en grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget.

Lidén, Hilde (1994): «Leisure time activities in a woman dominated world – boys and girls in norwegian after school programs.» I: *Social construction of gender in children's worlds*:

Papers fram a seminar Januar 1994. Arbeidsnotat nr. 3. Senter for Kvinneforskning. Universitetet i Oslo.

Lidén, Hilde (2005): *Mangfoldig barndom. Hverdagskunnskap og hieraki blant skolebarn*. Oslo: Unipax.

Lincoln, Yvonna S. & Egon G. Guba (2003): Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. I: Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (eds.) *The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues*. Thousand Oaks, California: SAGE.

Lorentzen, Jørgen (2006): Forskning på menn og maskuliniteter. I: Lorentzen, Jørgen og Wenche Mühleisen (red.): *Kjønnsforskning: en grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget.

Maccoby, Eleanor E. (1999): *The Two Sexes. Growing Up Apart, Coming Together*. Cambridge: Harvard University Press.

Marcus, George E. og Michael M. J. Fischer (1999): *Anthropology as Cultural Critique*. Second Edition. Chicago: The University of Chicago Press.

Mead, George Herbert (1934): *Mind, self and society*. Chicago: University Press.

Miles, Matthew B. og A. Michael Huberman (1994): *Qualitative data analysis : an expanded sourcebook*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.

Neuliep, James W. (ed.) (1991): *Replication research in the social sciences*. Newbury Park: SAGE Publications.

Nielsen, Harriet Bjerrum og Monica Rudberg (1989): *Historien om jenter og gutter. Kjønnsosialisering et utviklingspsykologisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nielsen, Harriet Bjerrum (1994): Forførende tekster med alvorlige hensikter. I: *Tidskrift for samfunnsforskning*, årgang 35, 2/1994, s. 190–217.

Nielsen, Harriet Bjerrum (1999): *Rommet mellom sitering og dekonstruksjon*. Senter for Kvinne- og Kjønnsforskning. Universitet i Oslo.

Nielsen, Harriet Bjerrum (2006): Kjønn og identitet. I: Lorentzen, Jørgen og Wenche Mühleisen (red.): *Kjønnsforskning: en grunnbok*. Universitetsforlaget.

Nielsen, Harriet Bjerrum (2007): *Nye kjønn, andre krav? Likestillingens barn i skole og familie*. Senter for Kvinne- og Kjønnsforskning. Universitet i Oslo.

Nielsen, Marit Løhre (2003): Barnet som forhandlingspartner. I: Sagberg, Sturla og Kjetil Steinsholt (red.): *Barnet. Konstruksjoner av barn og barndom*. Oslo: Universitetsforlaget.

Noack, Turid og Svern-Erik Mamelund (1997): *Skilsmisser før og nå: Som man måler får man svar*, Samfunnsspeilet nr. 3/1997. Statistisk Sentralbyrå.

Nordahl, Thomas (2007): *Gutter og jenter situasjon og læring i skolen*.
http://www.statped.no/nyUpload/Moduler/LOM/dokumenter/GutterOgJenter_Nordahl_2007.pdf Funnet 02.03.09.

Nordberg, Marie og Tomas Saar (2008): Softarna, bråkstakarna och antipluggkulturen. – om vikten av att också berätta de andra historierna. I: Nordberg, Marie (red.): *Maskulinitet på schemat – pojkar, flickor och könsskapande i förskola och skola*. Stockholm: Liber Ab.

Olesen, Jesper; Kenneth Aggerholm og Jette Kofoed (2008): Flere end to slags børn - En rapport om køn og ligestilling i børnehaven. Learning Lab Denmark, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.

Parsons, Talcott (1959): The School Class as a Social System: Some of Its Functions in American Society. I: *Harvard Educational Review*, 29/1959, s. 297–318.

Polkinghorne, Donald (1989): Changing Conversations about Human Science. I: Kvale, Steinar (ed.): *Issues of Validity in Qualitative Research*. Lund: Studentlitteratur.

På Høyden (1996): *Minneord, Sigurd Berentzen*. Internavis for Universitet i Bergen, nr. 19/1996, 4. desember. http://www.uib.no/elin/elpub/ph/19-96/6_1.html Funnet: 04.05.08.

Reed, Bracken og Jennifer Railsback (2003): Strategies and Resources for Mainstream Teachers of English Language Learners. I: *By Request*, Northwest Regional Educational Laboratory. Portland, Oregon. <http://www.nwrel.org/request/2003may/ell.pdf> Funnet: 21.08.2006.

Rithander, Susanne (1992): *Snille piker og rabagaster? Jenter og gutter i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Roopnarine, Jaipaul (1984): Sex-typed Socialization in Mixed-age Preschool Classrooms. I: *Child Development*, 55/1984, s. 1078–1084.

Rudberg, Monica og Harriet B. Nielsen (2005): Potential Spaces – Subjectivities and Gender in a Generational Perspective. *Feminism & Psychology*, Vol. 15(2)/2005, s. 127–148.

Rønning, Elisabeth (2001): *Barns levekår før og nå*. Samfunnspeilet nr. 4/2001. Statistisk Sentralbyrå.

Røthing, Ragnhild (2006): *Menn i kvinneland. En kvalitativ studie av kjønnsforming blant menn i kvinnedominerende yrker*. Masteroppgave, Universitet i Oslo.

Røthing, Åse (2004): Kjønn og seksualitet i grunnskolens læreplaner: historisk tilbakeblikk og aktuelle utfordringer. I: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 88(5)/2004, s. 356–368.

Salner, Marcia (1989): Validity in Human Science Research. I: Kvale, Steinar (ed.): *Issues of Validity in Qualitative Research*. Lund: Studentlitteratur.

Schore, Allan N. (2001): Effects of a secure attachment relationship on right brain development, affect regulation, and infant mental health. I: *Infant Mental Health Journal*, Vol. 22(1–2)/2001, s. 7–66.

Selmer-Olsen, Ivar (2003): Barnekulturforskningens utvikling og nytte. I: Sagberg, Sturla og Kjetil Steinsholt (red.): *Barnet. Konstruksjoner av barn og barndom*. Oslo: Universitetsforlaget.

Solbrække, Kari Nyheim og Helene Aarseth (2006): Samfunnsvitenskapenes forståelser av kjønn. I: Lorentzen, Jørgen og Wenche Mühleisen (red.): *Kjønnsforskning: en grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget.

Stafseng, Ola (2004): Ellen Keys menneskesyn. Et systemisk blikk for det intime og dialogisk overskridelse. I: Frønes, Ivar og Tone Schou Wetlesen (red.): *Dialog, selv og samfunn*. Oslo: Abstrakt forlag.

Statistisk Sentralbyrå (2004): *Barn og unge. Barnehager. 83 prosent av alle 3-5-åringene i barnehage*. http://www.ssb.no/emner/02/barn_og_unge/arkiv/2004/barnehage/main.html Funnet 02.11.08.

Stern, Daniel N. (1985): *The Interpersonal World of the Infant: A View from Psychoanalysis and developmental Psychology*. New York: Basic Books.

Sutton-Smith, Brian og Diana Kelly-Byrne (1984): The Idealization of Play. I: Peter K. Smith (ed.): *Play in Animals and Humans*. Oxford: Basil Blackwell.

Tannen, Deborah (1990): *You just don't understand: Women and Men in Conversation*. New York: Morrow.

Taylor, Jill Bolte (2009): *Med et slag : hjerneforskerens reise fra hjerneslag til ny innsikt*. Oslo: Cappelen Damm.

The NICHD Early Child Care Research Network (2005): *The NICHD study of Child Care and Youth Development*. New York: The Guildford Press.

Thorne, Barrie (1993): *Gender Play. Girls and Boys in School*. Buckingham: Open University Press.

TNS Gallup: *MedieBarn 2007*.

Trevarthen, Colwyn (1992): An infant's motives for speaking and thinking in the culture. I: Wold, Astri Heen (red.): *The Dialogical Alternative*. Oslo: Scandinavian University Press.

Tveit, Knut (2007): Historisk forskningsmetode. I: Kleven, Thor Arnfinn (red.): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo: Unipub.

von Oettingen, Alexander (2001): *Det pædagogiske paradoks. – Et grunnstudie i almen pædagogik*. Århus: Klim.

Vygotsky, Lev S. (1978): *Mind in society*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Vygotsky, Lev S. (2004): *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal.

Wahlström, Kajsa (2004). *Jenter, gutter og pedagoger. Likestillingspedagogikk i praksis*. Oversatt av Arne Solli. Pedagogisk Forum.

Wernersson, Inga (1991): *Könsskillnader i gymnasieskolan : en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skoleøverstyrelsen.

-
- Wertsch, James V. (1998): *Mind as action*. New York: Oxford University Press.
- West, Candace og Zimmerman, Don H. (1987): Doing Gender. I: *Gender & Society*, Vol 1-2/1987, s. 125–151.
- Whiting, Beatrice Blyth og Carolyn Pope Edwards (1988): *Children of different worlds : the formation of social behavior*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press
- Young, Iris M. (1985): Humanism, Gynocentrism and Feminist Politics. I: *Women's Studies Int. Forum*, Vol. 8, 3/1985, s. 173–183.
- Yurgelun-Todd, Deborah (2009): *Inside The Teenage Brain*. Intervju i det amerikanske internettmagasinet Frontline.
<http://www.pbs.org/wgbh/pages/frontline/shows/teenbrain/interviews/todd.html> Funnet: 24.04.09.
- Zimmerman, Barry J. og Dale H. Schunk (2001): *Self-Regulated Learning and academic achievement*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Østrem, Solveig m.fl. (2009): *Alle teller mer. En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Rapport 1/2009. Høgskolen i Vestfold.
- Aarseth, Helene (2008): Samstemt selvskapning: Nye fedre i en ny økonomi. I: *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 2/2008, s. 4–21.